

RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Isabel Maria de Brito Nunes

Relatório destinado à obtenção do grau de Mestre em Supervisão
Pedagógica



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS
Outubro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

Relatório de Atividade e de Desenvolvimento Profissional

Autor: **Isabel Maria de Brito Nunes**

Orientador: Professor Doutor **José Reis Jorge**

Outubro de 2012

Resumo

Na primeira parte deste relatório pretendemos dar uma perspetiva da atividade e da formação profissional desde que iniciámos a carreira docente, em 1983.

Na segunda parte, faremos o enquadramento legal e teórico da avaliação do desempenho docente e da supervisão pedagógica, desde a década de 80. O que se pretende não é analisar detalhadamente toda a evolução legislativa mas, de uma forma sucinta, focalizar a nossa atenção nos aspetos mais relevantes inerentes ao tema.

Ainda na segunda parte, faremos uma reflexão crítica focando a nossa atenção na avaliação do desempenho docente e no papel por nós desempenhado como relatores, bem como as suas implicações na supervisão pedagógica. Focaremos a nossa atenção nos aspetos legislativos e nos aspetos mais controversos e perversos dos modelos de avaliação implementados até ao momento. De igual modo, salientaremos as potencialidades e constrangimentos da avaliação do desempenho docente e a distância entre a legislação e o trabalho que tem sido desenvolvido.

Palavras-chave: avaliação do desempenho, avaliação sumativa, avaliação formativa, supervisão, desenvolvimento profissional.

Abstract

The first part of this report intends to give a perspective of our own professional activity since we began a teaching career, in 1983.

In the second part, we will provide a legal and theoretical framework on teacher performance appraisal and pedagogical supervision, since the 80s. Our intention is not to analyze in detail legislative evolution, but briefly to focus our attention on relevant aspects inherent to the subject.

Still in the second part we will make a critical reflection on teaching performance appraisal and our role performed as rapporteurs, as well as the implications on pedagogical supervision. We will focus our attention on legal aspects and on the most controversial and perverse aspects of the appraisal models implemented so far. Similarly, we will emphasize the potentialities and

the constraints on teacher performance appraisal and the distance between legislation and the work that has been done.

Key words: performance appraisal, summative appraisal, formative appraisal, supervision, professional development.

Índice geral

Introdução	9
 Parte I - Cargos/funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da Supervisão Pedagógica	13
1.1. Cargos desempenhados/ funções e atividades no âmbito do exercício de cargos	13
1.2. Formação Profissional	21
 Parte II - Reflexão crítica sobre avaliação do desempenho docente/funções ao nível da Supervisão Pedagógica	28
2.1. Enquadramento legal dos cargos de delegado de grupo/ responsável científico.....	28
2.2. Enquadramento legal da avaliação do desempenho docente.....	31
2.3. Enquadramento teórico	39
2.3.1. Funções da avaliação do desempenho	39
2.3.2. O papel da supervisão no âmbito da avaliação do desempenho	44
2.4. Reflexão crítica	48
 Considerações finais	62
Bibliografia	64
Referências legislativas	66
Anexos	68

Introdução

Em 1983, ano de conclusão do curso de Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Ingleses e Alemães) não existiam ainda licenciaturas via ensino, na Faculdade de Letras de Lisboa, que permitissem sair com o estágio integrado e com a preparação pedagógica necessária para exercer a docência. Assim, os primeiros anos da atividade profissional tiveram apenas como referência os professores que tivemos enquanto estudantes e, no início, foi dessa experiência e de algumas leituras que nos valem para dar os primeiros passos na docência. Dessas leituras destacamos *Communicative Language Teaching* (1981) de William Littlewood, *Teaching and Learning Grammar* (1986) de Jeremy Harmer e *Visuals For The Language Classroom* de Andrew Wright e Safia Haleem (1991) que na altura nos serviram de suporte para tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas.

Na época ainda se vivia a vida na escola baseada num trabalho isolado diferente da tendência atual para a troca de experiências e para o debate em grupo sobre resultados e práticas. Todo o trabalho era muito individualista e o apoio prestado aos docentes, recentemente chegados à escola, era escasso. As reuniões de grupo limitavam-se a dar cumprimento a um trabalho mais burocrático que, embora necessário, quase se limitava a programar atividades e a fazer a gestão de programas. Por outro lado, a quase inexistente formação contínua de professores tornava mais lento o processo de desenvolvimento profissional. À época, à falta de experiência profissional somava-se a falta de “reflexão sobre a experiência” de que fala Nóvoa (2004:5).

Iniciámos a atividade docente nos primeiros anos de construção de uma escola democrática e heterogénea que viria a entroncar na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

A escola atual tem aspetos diferentes da escola em que iniciámos a carreira. A formação profissional passou a ser uma realidade e, embora grande parte dessa formação esteja muito virada para as novas tecnologias, os docentes têm a ela alguma facilidade de acesso e carácter de obrigatoriedade para progressão na carreira. A escola passou a ter também um ritmo de trabalho muito intenso, estando cada vez mais burocratizada e nem sempre compatível com o desejável. As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, referente

ao Estatuto da Carreira Docente que originou a marcação no horário de trabalho de toda a componente não letiva, à exceção do trabalho individual, veio preencher o horário de trabalho na escola com tarefas burocráticas e funções de toda a ordem que deveria ser ocupado com a preparação e a pesquisa necessárias à função docente, bem como ao trabalho de equipa numa escola que se pretende reflexiva, com a “capacidade de se pensar, para se analisar, projetar e desenvolver” (Alarcão e Tavares, 2003:135).

De 1983/84 a 1989/90 lecionámos a disciplina de Inglês no Ensino Preparatório (atual 2º ciclo) e no Ensino Unificado (atual 3º Ciclo) diurno e noturno; lecionámos também Inglês e Formação Complementar ao Curso Supletivo Noturno (como na época se denominava).

No ano letivo de 1989/90 concluímos a profissionalização em serviço pela Universidade Aberta.

De 1989/90 a 2000/01 desempenhámos funções docentes, lecionando Inglês, Língua Portuguesa, Área de Projeto e Formação Cívica.

De 2001/02 a 2005/06 lecionámos as disciplinas de Inglês e as áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Do ano letivo de 2006/07 até ao momento, vimos exercendo funções como docente do Departamento de Línguas Estrangeiras lecionando, atualmente, Formação Cívica e Inglês ao 5º e 6º anos de escolaridade.

Ainda em 2006/07 candidatámo-nos a concurso, tendo temporariamente, obtido a categoria de professor titular, publicado em Diário da República, 2ª Série nº106 de 3 de Junho de 2008 (ANEXO I). A categoria de professor titular foi extinta através da publicação do Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho.

Por razões de ordem ética e, principalmente, face ao conteúdo da secção 2.4. do presente relatório, optámos por não mencionar os estabelecimentos de ensino onde exercemos a nossa atividade profissional.

O presente relatório decorre da necessidade de desenvolvimento profissional no âmbito dos cargos que mais recentemente nos foram atribuídos de responsáveis científicos e de relatores. Sentimos necessidade de recorrer a alguma teoria que nos fizesse entender melhor as funções e todo o processo em que nos vimos envolvidos: a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho. Partilhamos o conceito dos benefícios da teoria, de Brookfield:

It can provide multiple perspectives on familiar situations. Studying theory can help us realize that what we thought were signs of our personal failings as teachers can actually be interpreted as the inevitable consequence of certain economic, social and political processes. This stops us falling victim to the belief that we are responsible for everything that happens in our classrooms (1995:36).

As dificuldades sentidas pelos professores no desempenho dos seus cargos é frequentemente questionada, gerando insegurança e dúvidas que não desvanecem, mesmo sendo partilhadas com outros colegas. Cientes de que a teoria nos pode ajudar a enquadrar as nossas vivências e as nossas opções dentro e fora da sala de aula, entendemos proceder a algum estudo que as permitisse enquadrar e perceber se estão no caminho certo ou, se pelo contrário, haverá que mudar o rumo das opções tomadas e enveredar por outra via.

De igual modo, temos necessidade de compreender a articulação do processo de supervisão pedagógica e da avaliação do desempenho, pois sentimos ao longo do processo que estas duas vertentes, pela sua natureza, se excluem mutuamente. Assim, necessitamos também de compreender se deveríamos ter sido mais exigentes ou, se pelo contrário, a exigência poderia ter efeitos nefastos e não conduzir ao caminho da reflexão, da melhoria da qualidade do ensino ministrado e das práticas profissionais.

Estando integrados num departamento tendencialmente reflexivo, e com práticas colaborativas e de partilha, temos mantido alguma dificuldade em gerir um grupo de recrutamento que tem revelado muita dificuldade em aderir a estas práticas. Sendo o grupo constituído por apenas três docentes, o reduzido número de pessoas envolvidas no processo poderia facilitar o trabalho conjunto e poderia fazer toda a diferença. No entanto, não é este o caso.

Na primeira parte deste relatório, mais descritivo, apresentamos o nosso percurso e formação profissionais ao longo da carreira.

Na segunda parte faremos o enquadramento legal e teórico dos cargos de responsável científico e consequente supervisão pedagógica, e das funções desempenhadas no âmbito do cargo de relatora na avaliação de desempenho docente, para posterior reflexão crítica.

Daremos especial destaque à avaliação do desempenho docente, seu enquadramento legal, objetivos, fundamentos e agentes envolvidos, refletindo sobre as suas implicações, potencialidades e constrangimentos.

Ainda na segunda parte, na reflexão crítica, iremos abordar a avaliação do desempenho docente e a supervisão pedagógica inerente aos cargos desempenhados. Assim, apresentaremos situações específicas do trabalho desenvolvido quer a nível da supervisão pedagógica quer a nível da avaliação do desempenho, bem como as dificuldades enfrentadas, a forma de as gerir e, naturalmente, a reflexão sobre esse trabalho.

I. Cargos, funções e atividades de desenvolvimento profissional na área da Supervisão Pedagógica

1.1. Cargos desempenhados/ funções e atividades no âmbito do exercício de cargos

Confessamos alguma dificuldade em falar dos cargos desempenhados sem dar um papel preponderante à atividade docente. Na realidade, é ela a nossa principal função e aquela com que mais nos identificamos. Assim, as atividades desenvolvidas em sala de aula são aquelas que nos parece dever colocar em primeiro lugar. Conscientes da nossa responsabilidade profissional na promoção e no sucesso das aprendizagens preparamos sempre as atividades letivas e planificamo-las de modo a atingir os objetivos delineados tendo como referência, o ritmo de aprendizagem de cada turma, as planificações realizadas no grupo de recrutamento e também as dificuldades que vamos diagnosticando e que constam dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e dos próprios Projetos Curriculares de Turma.

Todos os recursos e instrumentos utilizados são criteriosamente utilizados, visando diversificar as experiências de aprendizagem dos alunos, proporcionar a participação espontânea, desenvolver as diferentes competências linguísticas, rentabilizar o tempo disponível de aula e o trabalho dos alunos. Incentivamos e valorizamos a aquisição de hábitos de trabalho e de organização. Todos os alunos têm acesso a fichas informativas e formativas, através da plataforma *Moodle* com a respetiva autocorreção, proporcionando um trabalho de aprendizagem mais autónomo, tendo em vista a consolidação de conhecimentos e a melhoria dos resultados escolares.

Ao longo destes anos, foram vários os cargos e as funções que, por motivos diferentes, têm enriquecido o nosso desenvolvimento profissional. Não havendo qualquer formação específica para o desempenho de cargos é, sem dúvida, a experiência profissional que nos confere a capacidade de os desempenhar e que passo a enumerar e a comentar.

No ano letivo de 1988/89 desempenhámos o cargo de Representante de grupo (3º Grupo- Inglês do 2º Ciclo) com assento em Conselho Pedagógico, de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de setembro e na Portaria

nº 970/80 de 12 de novembro. As atividades realizadas basearam-se na gestão do currículo e de conteúdos programáticos e na representação em Conselho Pedagógico, pois na época exercíamos funções numa escola recentemente construída, com um nível reduzido de turmas e apenas uma docente a lecionar a disciplina de Inglês do 2º ciclo.

De 1990/91 a 1992/93 desempenhámos o cargo de delegada do grupo de Inglês do 2º Ciclo, logo após a conclusão da profissionalização em serviço. A oportunidade de desempenhar o cargo veio no momento certo. A delegada de grupo cessante, uma dedicada e excelente profissional, muito nos ensinou quer a nível pedagógico quer a nível de desenvolvimento de atividades. Esta função permitiu-nos ganhar alguma experiência a nível de coordenação de atividades do grupo e de uma participação mais ativa na vida da escola através da implementação de atividades interdisciplinares envolvendo todos os grupos de recrutamento e da representação em Conselho Pedagógico.

Em 1998/99 desempenhámos novamente o cargo de delegada de grupo (Inglês do 2º ciclo) com assento em Conselho Pedagógico, fazendo parte da sua secção de avaliação. Enquanto delegada de grupo e de acordo com a Portaria nº 921/92 de 23 de Setembro coordenámos as atividades pedagógicas, procedendo à planificação do processo ensino-aprendizagem, à orientação e coordenação da atuação pedagógica dos professores do grupo de recrutamento e à dinamização das atividades previstas no Plano Anual de Atividades.

Nos anos letivos de 2007/08 e 2008/09 desempenhámos as funções de responsável científico (da disciplina de Inglês do 3º Ciclo) por nomeação e por força de se ser titular. Desde 2010/11 até ao momento, temos desempenhado as funções de responsável científico (da disciplina de Inglês do 2º Ciclo), sendo a designação de “responsável científico” correspondente, *grosso modo*, às funções anteriormente desempenhadas pelo delegado de grupo, à exceção da sua representação em Conselho Pedagógico, que é representado pelo coordenador de departamento. Assim, e de acordo com o Regulamento Interno da escola, o responsável científico é “o elemento de apoio ao coordenador de departamento curricular em todas as questões específicas do seu grupo de recrutamento”. Este cargo tem implicado, basicamente, as funções de coordenar e orientar pedagogicamente os professores do grupo de recrutamento e, nos últimos anos letivos, têm constituído um desafio, devido às dificuldades sentidas a nível de

trabalho com o grupo que mais à frente serão objeto de reflexão crítica deste relatório.

Enquanto responsáveis científicos damos cumprimento às atividades previstas no Artigo 35º do Regulamento Interno da escola (ANEXO II). De entre as atividades destacamos:

- a gestão e a planificação do processo ensino aprendizagem, procedendo a planificações a médio prazo e longo prazo;
- planificação dos trabalhos a realizar no âmbito da Literacia Digital;
- aferição de critérios de avaliação e supervisão do cumprimento dos critérios definidos pelo Conselho Pedagógico;
- programação de atividades contempladas no Plano Anual de Atividades e respetiva organização dessas atividades, nomeadamente de visitas de estudo (procedendo às marcações necessárias, bem como a toda a organização interna necessária à realização de visitas desta natureza), exposição de trabalhos e planeamento das comemorações do Dia do Agrupamento, *Halloween e St. Valentine's Day*, estas últimas no âmbito da disciplina e do conhecimento de outras culturas;
- orientações no âmbito do trabalho a nível da disciplina de Inglês nas aulas de Estudo Acompanhado, na sequência da decisão, a nível de escola, de atribuir ao Estudo Acompanhado um reforço às disciplinas de Inglês e de História e Geografia de Portugal;
- colaboração com o Projeto SATE (Supervisão e Apoio aos Tempos Escolares), projeto de supervisão da escola no âmbito das aulas de substituição;
- momentos de reflexão em grupo sobre o insucesso, e respetivas estratégias de superação, balanço e gestão de conteúdos, práticas pedagógicas e gestão do tempo útil de aulas.

Procurámos promover o trabalho colaborativo e elaborámos um banco de recursos, de modo a tornar as aulas mais dinâmicas e apelativas para utilização de todos os elementos do grupo de recrutamento. A ideia inicial era a de desenvolver este trabalho com a colaboração de todos os elementos de grupo e evitar assim o excessivo recurso ao manual escolar.

No âmbito da articulação curricular, em colaboração com a responsável científica do 3º Ciclo, elaborámos a articulação curricular da disciplina de Inglês desde o 1º ao 9º ano, sendo a articulação com o 1º Ciclo sempre mais complexa. O Decreto-Lei nº 144/2008 de 28 de julho, transferindo para as autarquias atribuições e competências em matéria de educação, conduziu a que as atividades de complemento curricular, nomeadamente do ensino do Inglês, passassem a ser lecionadas por docentes sem qualquer ligação ao agrupamento em que são lecionados o 2º e o 3º Ciclos. Como tal, tendo uma dinâmica própria e trabalhando separadamente, torna-se difícil um trabalho de verdadeira articulação que implicaria reuniões conjuntas e frequentes. A este constrangimento, difícil de contornar, acresce o facto de o Inglês não ser de frequência obrigatória no 1º Ciclo. Deste modo, qualquer articulação entre o 1º e o 2º Ciclos se revela pouco consistente na hora de trabalhar com as turmas, pois há sempre alunos que nunca frequentaram a disciplina e esta lacuna só poderá ser colmatada com o ensino obrigatório no 1º Ciclo ou com “turmas de nível”, integrando alunos com um nível linguístico aproximado.

Colaborámos também, no âmbito da articulação horizontal de conteúdos, que envolveu responsáveis científicos de todos os grupos disciplinares e, em conjunto delineámos e articulámos trabalho interdisciplinar.

Em 2002/03 integrámos uma equipa nomeada pela Direção Regional de Educação de Lisboa, tendo desempenhado o cargo de Vice-Presidente da Comissão Provisória de um agrupamento de escolas, por despacho de 31 de outubro de 2002 e nos três anos seguintes de Vice-Presidente do Conselho Executivo do mesmo agrupamento que nos deu, sem dúvida, uma visão de escola muito mais abrangente. Embora tivéssemos a nosso cargo a área de alunos, o conhecimento de toda a complexidade que envolve a gestão possibilita uma melhor compreensão das exigências e solicitações que diariamente nos são colocadas pelas direções das escolas, pois também estas têm de responder a essas mesmas solicitações e exigências por parte da Tutela. No âmbito das funções, foi-nos atribuído o Louvor nº 563/2006 publicado em Diário da República nº 139 de 20 de julho de 2006 (ANEXO III).

Enquanto Vice-Presidente, para além de coadjuvarmos e substituírmos o Presidente nos seus impedimentos, destacamos as seguintes atividades:

- coordenação de todo o processo de elaboração de turmas do 5º ao 9º ano;

- supervisão de matrículas de alunos do 5º ao 9º ano, nomeadamente toda a informação necessária a alunos e encarregados de educação;
- organização de pré-matrículas de alunos que iriam frequentar o 7º e o 10º anos para posterior envio para a central de matrículas Área Pedagógica 12 (AP12) e esclarecimento, junto dos alunos de 9º ano, da oferta de cursos e de escolas;
- supervisão da avaliação contínua e interna dos alunos do 5º ao 9º ano;
- distribuição de alunos propostos para frequência de apoios educativos de acordo com as necessidades e sua atribuição aos docentes;
- supervisão de todo o processo de aplicação de Provas de Aferição ao 6º ano de escolaridade e das reuniões que as antecederam;
- organização de processos e tratamento de assuntos de índole disciplinar dos alunos do 2º e do 3º ciclos;
- encaminhamento, para as entidades competentes, dos casos de suspeita de abandono escolar, colaboração com psicólogos do “Programa Escolhas”, contactos com o PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e com a CPCJ de Almada – Comissão de Proteção a Crianças e Jovens de Almada;
- supervisão e coordenação de escola do projeto PISA- *Programme for International Student Assessment*, em 2003, tendo como objetivo testar os conhecimentos e as competências dos alunos de quinze anos a Matemática.

O cargo de diretora de turma desempenhado durante dez anos (sendo os últimos seis consecutivos) permitem-nos constatar que o papel do diretor de turma tem vindo a tornar-se cada vez mais complexo e as atividades desenvolvidas no âmbito das funções do cargo têm vindo a alargar-se. A legislação, em constante mudança, origina adaptações constantes e exigências que obrigam a um trabalho burocrático que se afigura desnecessário. Referimo-nos, por exemplo, à recente aplicação de Planos Individuais de Trabalho previstos na Lei nº 39/ 2010 de 2 de setembro (segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário) para alunos que ultrapassassem o limite de faltas injustificadas que, em termos práticos, não resolveu os problemas de fundo, razão à qual se poderá dever a sua extinção. Assim, o diretor de turma apercebe-se de que a maioria dos casos de abandono escolar e a falta frequente

às aulas não se resolvem com legislação e mais burocracia. A falta de acompanhamento familiar tem vindo a agravar-se e a família “entrega” os seus educandos à escola, demitindo-se do seu papel. À medida que o papel das famílias se dilui, a necessidade de acompanhamento dos alunos torna-se cada vez mais necessária por parte da escola, mais especificamente do diretor de turma, enquanto elo de ligação entre a escola e a família. É nesta perspetiva que tentamos dialogar com os alunos proporcionando momentos de reflexão, quer a nível de desempenhos escolares quer a nível de comportamentos e de atitudes, tendo em vista a formação de jovens educados e responsáveis. Para isso a área de Formação Cívica assumiu uma mais valia neste tipo de trabalho.

A burocracia inerente ao trabalho do diretor de turma tende também a aumentar, e as novas tecnologias que supostamente deveriam facilitar, não vieram aliviar a carga burocrática exigida.

Ao longo dos anos, temos coordenado as atividades desenvolvidas pelos docentes dos respetivos Conselhos de Turma e pelas turmas, mantemos um contacto permanente com os docentes quer pessoalmente quer, mais recentemente, via *email* e disponibilizamos todos os documentos importantes na plataforma *Moodle* para consulta.

Presidimos e preparámos atempadamente as reuniões de Conselho de Turma, de modo a rentabilizar o tempo disponível para a realização das mesmas. Assim, na sequência dessas reuniões realizámos os respetivos Projetos Curriculares de Turma, diagnosticando as dificuldades específicas dos alunos e da turma e estratégias de atuação com vista à superação dos problemas detetados, dando cumprimento ao estipulado no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro.

De igual modo, em parceria com o Conselho de Turma, foram elaborados os Projetos de Educação Sexual, entre outras atividades em articulação curricular.

Realizámos reuniões com os Encarregados de Educação e seu atendimento individual, de modo a prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem, dando particular atenção aos alunos com Planos de Recuperação ou de Acompanhamento.

Inerentes ao cargo de diretora de turma, no ano letivo de 2008/09 e como diretora de turma de uma turma de 5º ano, desempenhámos funções na Equipa Pedagógica do 5º ano de escolaridade, prevista no Artigo 9º do Despacho nº 17

860/2007 de 13 de agosto e que tinha como objetivo assegurar o acompanhamento das turmas ao longo do 2º ciclo. No desempenho de membro da Equipa Pedagógica recém-constituída na escola, e composta por diretores de turma de 5º ano de diferentes disciplinas, houve alguma dificuldade em definir as suas competências e teve, ela própria, de definir a priorização de atividades no âmbito do seu desempenho.

De entre as atividades realizadas podemos referir a preparação da receção aos alunos, o levantamento de problemas detetados e de alunos a acompanhar em cada uma das turmas de 5º ano; a elaboração de critérios de atuação e a aferição de estratégias de intervenção. Foram também delineados os objetivos do trabalho da equipa: ajudar a ultrapassar as dificuldades a nível de competências sociais (atitudes e comportamentos), da autoestima e autoconfiança, da autonomia e da organização pessoal. Assim, foi dado o acompanhamento possível aos alunos cujo acompanhamento familiar era manifestamente insuficiente e que revelavam dificuldades ao nível da organização pessoal e do estudo.

Embora, com alguns alunos este trabalho tivesse dado resultados visíveis, não foi dada continuidade a estas equipas nos anos subsequentes.

No ano letivo de 1993/94 desempenhámos o cargo de subcoordenadora dos diretores de turma cuja função foi a de apoiar a coordenação no âmbito das atividades desenvolvidas a nível da área-escola.

O desempenho do cargo de subcoordenadora dos diretores de turma atrás referido foi, de certa forma, útil no desempenho do cargo de coordenadora das áreas curriculares não disciplinares de 2007/08 a 2009/10. Desta feita, as atividades desenvolvidas foram ao encontro do estipulado no Despacho nº 19308/ 2008 de 8 de julho. As funções e atividades, no âmbito deste cargo, centraram-se na orientação e na coordenação dos trabalhos desenvolvidos em Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Deste modo, foram realizadas reuniões para esclarecer quais as modalidades e competências a desenvolver nas áreas de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto nos diferentes anos e dadas orientações a nível de escola para a elaboração das respetivas planificações que iriam fazer parte dos Projetos Curriculares de Turma.

No âmbito deste cargo foram elaboradas e disponibilizadas várias fichas de trabalho e sugestões de atividades para todas as áreas, bem como um guião de trabalho para Área de Projeto que ajudaria os docentes a pôr em prática a metodologia de projeto com os seus alunos. Ainda neste âmbito, foram criados instrumentos de avaliação para estas áreas e feita a avaliação global e o relatório final estipulado no referido Despacho.

Para além dos cargos, até aqui descritos, em 2009/10 passámos a integrar as equipas que constituem o Projeto de Tutoria na escola onde lecionamos atualmente. Este projeto tem como objetivo fazer o acompanhamento dos alunos que possam indiciar situações problemáticas, tais como: abandono escolar, indisciplina, insucesso escolar ou qualquer outra situação diagnosticada pelo respetivo Conselho de Turma.

No Projeto de Tutoria temos desempenhado funções nas duas equipas que o constituem: a equipa restrita e a equipa alargada.

Enquanto membro da equipa alargada a atividade tem-se centrado no atendimento de alunos com ordem de saída da sala de aula, por motivos disciplinares, estabelecendo com eles um diálogo aberto, crítico, responsabilizador, fomentando a alteração de atitudes.

Na equipa restrita as atividades desenvolvidas têm duas vertentes: uma mais burocrática que consiste em fazer o controlo do registo de alunos que foram encaminhados para o gabinete de Tutoria e sua comunicação aos diretores de turma e a de elaborar os dados estatísticos referentes a cada período letivo para posterior reflexão e elaboração do relatório, pela respetiva coordenadora, a apresentar em Conselho Pedagógico. A outra vertente, a de acompanhamento de alunos com problemas comportamentais e/ou de insucesso, em que mantemos sessões com os alunos, promovendo a oportunidade de um diálogo aberto, crítico, construtivo e afetivo, levando-os a percecionarem-se como agentes de mudança e responsáveis pelos seus próprios comportamentos e posturas.

No ano letivo de 2010/11 e 2011/12 desempenhámos na avaliação de desempenho docente, respetivamente o cargo de relator, de acordo com o estipulado no artigo 14º do Decreto Regulamentar nº2/2010 de 23 de junho e o cargo de avaliador interno de acordo com o artigo 14º do Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro, sendo que em 2011/2012 tivemos

apenas um docente contratado a avaliar com um procedimento simplificado, de acordo com o artigo 30º.

No desempenho do cargo de relator procedemos à realização de reuniões, mantivemos o grupo informado da legislação e das decisões tomadas pela Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho e facultámos toda a documentação necessária, de modo a facilitar o trabalho ao longo do processo.

Durante o processo da avaliação de desempenho docente deparámo-nos com constrangimentos diversos, nomeadamente alguma insegurança e a resistência dos docentes à mudança e à colaboração. A complexidade de documentos a apresentar, as evidências, a autoavaliação causaram reações adversas e de rejeição. Sempre nos disponibilizámos para orientar os docentes neste processo, mas foi sempre notória a indiferença perante as solicitações. Iremos retomar este assunto na segunda parte deste relatório.

1.2. Formação Profissional

Toda a nossa formação tem vindo a ser realizada de acordo com a oferta e com as necessidades decorrentes das funções exercidas ao longo dos anos. A formação na área da supervisão pedagógica surge, assim, da crescente necessidade de aquisição de mais conhecimento e de atualização nesta área.

Toda a formação se revelou uma mais valia, embora esta seja apenas uma parte de todo o processo de aprendizagem, não podendo deixar de salientar aquele que ocorreu ao longo dos anos através da experiência adquirida e da troca de experiências.

Embora sem comprovativo, pois na época, não havia a necessidade, nem o hábito, de se registarem as funções desempenhadas e a formação frequentada, no ano letivo de 1984/85 (segundo ano em exercício da função docente) frequentámos em Setúbal, na Escola Preparatória de Bocage, uma formação para professores de Inglês do 2º Ciclo orientada por uma professora de origem britânica, Mary Spratt. Esta formação, baseada em trabalho prático, revelou-se essencial para um professor em início de carreira e para o trabalho em sala de aula de qualquer professor de Inglês do 2º ciclo. A formadora ensinou a planificar as aulas de uma forma prática e exequível, a antecipar problemas no exercício da atividade letiva e a selecionar as atividades adequadas aos

conteúdos e àquela faixa etária. A abordagem aos conteúdos a lecionar evitava aulas demasiadamente expositivas, dando ao aluno um papel mais ativo centrado na sua aprendizagem, passando de atividades mais controladas para menos controladas até chegar à fase de produção. Esta foi, sem dúvida, aquela formação que não esquecemos ao longo dos anos, pela sua pertinência e pelo lado prático que envolve o desempenho em sala de aula.

No ano letivo de 1989/90, ao abrigo do disposto nos artigos 6º e 11º do Decreto-Lei nº 287/88 de 19 de agosto, foi concluída a profissionalização em serviço pela Universidade Aberta, no conjunto de módulos (Didática do Português, Didática das Línguas Estrangeiras- Inglês, Métodos e Técnicas da Educação, Psicologia Educacional e Comunicação Educacional) correspondente à Componente de Formação de Ciências da Educação para o grupo de docência de código 03, atual grupo 220. A profissionalização veio complementar a formação de base e a experiência já adquirida ao longo de seis anos em exercício de funções.

No ano letivo de 1991/92 participámos numa sessão especial para professores de Inglês realizada pelo *The British Council* e na ação de formação sobre o tema “A Dinâmica do Diretor de Turma como Elo de Ligação Escola-Família- Meio” dinamizadas pelas docentes Ana Rechtern e Emília António, na Escola C+S de Aljustrel.

No ano letivo de 1992/93 participámos na sessão de "Sensibilização ao Espírito da Reforma do Sistema Educativo.- Inglês - 5º ano de escolaridade", aquando da aplicação dos novos planos curriculares, estabelecidos no Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto, ao 5º ano de escolaridade. Esta ação foi realizada na Escola C+S de Santiago Maior, em Beja, e orientada pela docente Maria da Graça Baleizão.

No ano letivo de 1994/95 frequentámos a acção de formação " Formação Pessoal e Social" sob a orientação do formador José Filipe de Matos, realizada na Escola 2,3 Dr. António Augusto Louro (Centro de Formação Rui Grácio), conferindo um crédito. Esta formação era destinada a todas as áreas disciplinares, e de acordo com o Decreto- Lei nº 286/89 de 29 de agosto,

Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de

desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Artigo 7º).

Esta formação surgiu numa altura em que o decreto referido anteriormente previa a generalização da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social e, embora esta disciplina não tenha sido generalizada, esta formação revelou-se útil no momento em que surgiu a área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Ainda no mesmo ano letivo, participámos nas ações de curta duração "A Educação Ambiental no Contexto das Línguas e do Curso Noturno " e "Educação Multicultural na Escola", ambas realizadas na Escola Preparatória Nun'Álvares, na Arrentela, sensibilizando para as diferenças culturais da escola e do seu meio envolvente.

No ano letivo de 1995/96 frequentámos as ações "A Leitura e a Escrita nas Áreas Disciplinares - Línguas Estrangeiras", sob a orientação da formadora Cristina Chabert da Silva, na Escola Secundária Elias Garcia, Cacilhas (Centro de Formação Almada-Tejo), conferindo 1,6 créditos. Participámos ainda na ação "O Processo do Ensino-Aprendizagem. Alunos com Necessidades Educativas Especiais" ministrada pelo docente Jorge Serrano, na Escola Básica 2,3 da Cova da Piedade.

No ano letivo de 1996/97 frequentámos as seguintes ações de formação: "Necessidades Educativas Especiais- Ação de Esclarecimento", orientada pela Dra. Teresa Gaia e "Técnicas de Produção Textual", orientada pela docente Anabela Mimoso, ambas realizadas na Escola 2,3 da Cova da Piedade.

No ano letivo de 1997/98 frequentámos a ação: "O Projeto Educativo e a Atividade Lúdica", na Escola Secundária Elias Garcia, Cacilhas (Centro de Formação Almada-Tejo), orientada pelos docentes Luís Barreira e Artur Amaro dos Santos, conferindo dois créditos.

No ano letivo de 1998/99 frequentámos a ação "A Internet e Intranets Utilizadas para Fins Pedagógicos", realizada na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (Centro de Formação da Associação de Escolas de Almada Ocidental), orientada pelo formador Alexandre Pereira, conferindo dois créditos. À época, necessitávamos de ampliar os conhecimentos empiricamente adquiridos na área das novas tecnologias e começava já a ser fundamental algum

domínio da Internet como recurso pedagógico, sendo este o ponto de partida para posteriores formações nesta área.

As mudanças introduzidas pela nova Reorganização Curricular implicaram adaptação às mudanças em curso e a necessidade de informação, de modo a pôr em prática as novas orientações, nomeadamente sobre as recém-criadas áreas curriculares não disciplinares e o Projeto Curricular de Turma. Assim, de 1999/00 a 2001/02 frequentámos as seguintes ações: “Assembleia de Escola - Qual o seu Papel como Orgão de Orientação Educativa no Quadro do Regime de Autonomia, Administração e Gestão”, sob a orientação do formador José Rogério Carrola, na Escola Secundária Elias Garcia, Cacilhas (Centro de Formação Almada-Tejo), conferindo um crédito; “Reorganização Curricular do Ensino Básico”, orientada pelos formadores Teodolinda Silveira e Jorge Serrano; e “Gestão Flexível do Currículo: Projeto Curricular de Turma”, orientada pelos formadores Maria José Chambel, Jorge Serrano e Maria de Fátima Homem Cristo, conferindo 2,4 créditos, tendo estas duas últimas ações sido realizadas na Escola Básica Integrada Elias Garcia, Sobreda (Centro de Formação da Associação de Escolas de Almada Ocidental).

De 2004/05 a 2007/08 frequentámos as seguintes ações: “A Internet como Recurso Pedagógico II”, realizada na Escola Secundária do Monte da Caparica (Centro de Formação da Associação de Escolas de Almada Ocidental), sob a orientação do formador Jorge Neto, conferindo 0,6 créditos; “A Utilização das TIC nos Processos de Ensino Aprendizagem”, realizada nas escolas Básica Integrada Elias Garcia, Sobreda e Secundária do Monte da Caparica (Centro de Formação da Associação de Escolas de Almada Ocidental), conferindo dois créditos. Participámos também nos *Workshops* “Iniciação à Folha de Cálculo e Excel”, “Quadro Interativo”, e “Moodle – Aprofundamento” e no seminário subordinado ao tema “Gestão, Utilização de Equipamentos Informáticos”, todos realizados pelo docente Paulo Santos na Escola Básica 2,3 de Pinhal de Frades (Centro de Formação Rui Grácio).

No ano letivo de 2008/09 e, dada a necessidade de proceder à avaliação de desempenho docente, frequentámos a ação “Avaliação de Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica”, pela formadora Natércia Neves realizada na Escola Básica 2,3 Dr. António Augusto Louro, Arrentela (Centro de Formação Rui Grácio), conferindo 0,9 créditos.

Embora não sendo devidamente aprofundada e devidamente esclarecedora, na altura esta ação permitiu um maior conhecimento da legislação e algumas orientações básicas aos formandos no seu papel de avaliadores.

No ano letivo de 2009/10 frequentámos a ação: “Quadros Interativos Multimédia e Formação Contínua de Docentes”, realizada na Escola Básica 2,3 de Pinhal de Frades (Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho do Seixal) sob a orientação do formador José Luís Santos, conferindo 2,4 créditos.

Em 2009/10 participámos ainda na “Ação de Sensibilização e Divulgação sobre Síndrome Asperger” organizada pela Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger. Esta ação e a já referida anteriormente sobre alunos com Necessidades Educativas Especiais, ajudaram a entender alguns aspetos relacionados com a problemática de alunos no espetro do autismo que entretanto começaram a frequentar a escola. A participação nas ações “Escola Virtual na Sala de Aula”, realizada pela Porto Editora; o “Novo Acordo Ortográfico”, realizada pela Santillana; e “*UPLOAD*- Formação em Novas Tecnologias”, realizada pela Leirilivro, na Escola Básica 2, 3 de Pinhal de Frades, foram igualmente ações úteis nas funções docentes.

No ano letivo de 2010/11, no âmbito da adoção de manuais escolares de 5º ano, participámos em encontros pedagógicos realizados pela Areal Editores, Texto Editores e ASA.

Participámos também na formação “Novo Acordo Ortográfico” orientado por Vanessa Antunes do ILTEC- Instituto de Linguística Teórica e Computacional.

Frequentámos ainda a ação de formação “Competências Digitais (Nível)” no Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, sob a orientação dos formadores José Santos e Paulo Santos, conferindo 0,6 créditos. Desta ação decorreu a atribuição do Certificado de Competências Digitais de nível 1.

Todas as ações de formação frequentadas na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm-nos facilitado o trabalho quer a nível da componente letiva quer a nível da componente não letiva. A utilização das TIC tornam as aulas mais apelativas e mais dinâmicas, permitindo uma maior diversificação das atividades numa aula de língua estrangeira. A nível das tarefas burocráticas inerentes à atividade docente, as TIC têm contribuído de forma

decisiva para facilitar a maioria das tarefas, sendo, por isso, entendidas como um instrumento de trabalho essencial na escola atual.

Cientes do papel da formação na carreira docente, do papel do nosso próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal, temos investido, na medida do possível, na formação de uma forma sistemática. A quantidade e a disparidade de tarefas exigidas aos docentes, os desafios que se vão colocando diariamente e o ritmo alucinante de novos conhecimentos e tecnologias levam à necessidade de formação que, no entanto, nem sempre é a mais adequada e a mais importante. Citando Nóvoa:

Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (2008: 24).

Todas as ações de formação realizadas ao longo dos anos têm contribuído para a nossa formação enquanto pessoas e enquanto profissionais, no entanto temos consciência da maior importância da formação que temos adquirido ao longo dos anos no seio da escola através da partilha e da troca de experiências com colegas.

A formação a nível da supervisão pedagógica tem surgido principalmente através da discussão e da troca de ideias com colegas e, nos últimos anos, com a coordenadora de departamento que se tem revelado aberta ao diálogo e ao apoio sempre que surgem dúvidas ou necessidade de intervenção. Estando integrados num departamento tendencialmente reflexivo, com práticas colaborativas e de partilha e desempenhando funções de supervisão inerentes ao cargo de responsáveis científicos, temos tentado desenvolver no nosso grupo de recrutamento, cuja dinâmica será exposta na segunda parte deste trabalho, este espírito colaborativo e de reflexão sobre a prática pedagógica.

O recente aumento de alunos por turma e a sua heterogeneidade carece de eficácia pedagógica e da capacidade dos professores para responderem a estes desafios. Não havendo receitas a aplicar e, à falta de formação específica que também não seria suficiente, a nossa formação terá obrigatoriamente de passar pela prática reflexiva que poderá ter efeitos muito mais eficazes do que a formação contínua obrigatória e institucional que tem estado muito arredada da

formação do pessoal docente em situação de sala de aula e que, muitas vezes, está aquém das necessidades concretas.

A propósito da formação de professores, Nóvoa (2008) considera que ela tem de ser construída dentro da profissão a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho e que “ a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (2004: 5).

II. Reflexão crítica sobre a avaliação do desempenho docente/funções ao nível da Supervisão Pedagógica

Na segunda parte do relatório faremos o enquadramento legal, desde a década de 80, dos cargos de delegado de grupo e de responsável científico desempenhados, referindo, fundamentalmente, as suas atribuições e competências.

Pretende-se também fazer o enquadramento legal dos cargos desempenhados no âmbito da avaliação do desempenho, dando especial destaque à avaliação do desempenho docente, seu enquadramento legal e teórico, objetivos, fundamentos e agentes envolvidos, refletindo sobre as suas implicações, potencialidades e constrangimentos.

Não pretendemos analisar detalhadamente toda a evolução legislativa mas, de uma forma sucinta, focalizar a nossa atenção nos aspetos mais relevantes inerentes ao tema.

2.1. Enquadramento legal dos cargos de delegado de grupo/ responsável científico

A legislação publicada desde a década de 80 teve alterações significativas no que respeita ao desempenho de cargos.

Nessa década, altura em que iniciámos a nossa atividade profissional, o Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de setembro e a Portaria nº 970/80 de 12 de novembro estabeleciam as atribuições e competências do delegado que representava os professores do grupo de recrutamento em conselho pedagógico e cujas atribuições salientamos:

Representar os professores no conselho pedagógico.

Orientar e coordenar a actuação pedagógica dos professores, tendo em vista a sua formação contínua.

Apoiar e enquadrar os professores menos experientes.

Assegurar uma participação efectiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes.

Acompanhar a profissionalização em exercício (Portaria nº970/80, Artigo 34º, Secção II).

O delegado, eleito pelos docentes do grupo de recrutamento, deveria ser um docente do quadro de escola ou um docente profissionalizado não efetivo.

Nos anos 90, ocorreram alterações significativas. O Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril (posteriormente alterado pelos Decretos-Lei nº105/97 de 29 de abril e nº1/98 de 2 de janeiro) aprova o Estatuto da Carreira Docente. No Decreto-Lei nº1/98, sobre os deveres profissionais, podemos ler:

- g) contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e colectivamente;
- h) enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;
- j) actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional. (Decreto-Lei nº1/98, Artigo 10º).

Podemos constatar que fica assim oficialmente aberto o caminho à escola reflexiva, ao trabalho colaborativo através da partilha e ao desenvolvimento profissional. É ainda no Decreto-Lei nº 1/98 que se prevê, no artigo 56º, a qualificação para o exercício de outras funções educativas, nomeadamente a supervisão pedagógica.

O Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio e a Portaria nº 921/92 de 23 de setembro referem, pela primeira vez, “departamento curricular” e “chefe de departamento curricular”, sendo a referida Portaria que estabelece as suas competências, apontando para a promoção da troca de experiências e a cooperação entre os professores, a importância da partilha de recursos, a dinamização de projetos de inovação pedagógica e a identificação das necessidades de formação dos professores do departamento.

O cargo de delegado de disciplina ainda se manteve por alguns anos após a entrada em vigor da legislação atrás referida.

A figura do coordenador de departamento, da competência de um professor profissionalizado eleito pelos docentes do departamento, foi surgindo no âmbito da aplicação do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. No que concerne ao desenvolvimento da autonomia e, criados os departamentos

compostos por vários grupos disciplinares, houve necessidade de se manter estruturas de apoio ao coordenador de departamento para questões específicas dos respetivos grupos disciplinares e manter a eficácia da articulação curricular, sendo este apoio centrado no delegado de grupo.

Posteriormente, o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho vem regulamentar o regime de autonomia, administração e gestão, definindo as condições de funcionamento e coordenação das estruturas de orientação educativa, quer quanto às suas competências quer quanto ao modo como a escola poderia gerir a sua organização.

No âmbito das competências do departamento curricular salientamos a análise e a reflexão sobre as práticas educativas e o seu contexto, a coordenação das formas de atuação na aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica, a avaliação das aprendizagens e a elaboração e aplicação de medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas.

Mais tarde, o Decreto-Lei nº 75/ 2008 de 22 de abril altera o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas definindo que, com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo, as escolas teriam de fixar no seu Regulamento Interno as estruturas que iriam colaborar com o conselho pedagógico e com o diretor, de modo a assegurar a coordenação, a supervisão e o acompanhamento das atividades escolares e a promoção do trabalho colaborativo. Teriam ainda de estabelecer as formas de participação e representação do pessoal docente nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Neste âmbito, a escola onde exercemos funções criou a figura do responsável científico que, tal como já tínhamos referido, desempenha *grossa modo* o papel do delegado de grupo.

O Estatuto da Carreira Docente sofreu, até aos dias de hoje, mais de uma dezena de alterações. A última alteração, o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, mantém os deveres dos docentes para com a escola e para com os outros docentes e salientamos aqueles que estão diretamente relacionados com o cargo de responsável científico e que mais se enquadram nos domínios da supervisão pedagógica e do desenvolvimento profissional:

- d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de

carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;

- e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didácticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;
- f) Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos (Artigo 10º-B, Secção II).
- d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;
- f) Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didáctico-pedagógicos utilizados numa perspectiva de abertura à inovação (Artigo 10º, Secção II).

2.2. Enquadramento legal da avaliação do desempenho docente

No que concerne à avaliação do desempenho docente, a legislação publicada desde que iniciámos a carreira, teve igualmente alterações significativas, sendo os últimos cinco anos aqueles em que as alterações foram mais consideráveis.

O Decreto-Lei nº 139A/90 definia, como princípios, “a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação.”

Assim, entre outros, constituíam objetivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;
- d) Detectar factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente. (Artigo 39º).

No pós-25 de abril, a avaliação de desempenho docente, embora muito simplificada, iniciou-se com o Decreto Regulamentar nº14/92 de 4 de junho, sendo já preconizada, à época, a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento pessoal e profissional.

No processo de avaliação, os docentes tinham de apresentar um relatório crítico da atividade desenvolvida, no período de tempo de serviço a que se reportava a avaliação de desempenho, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas para efeitos da respetiva creditação.

De acordo com este decreto, o avaliador era o Presidente do Conselho Diretivo/Executivo que atribuía ao avaliado uma menção qualitativa de *Não Satisfaz* ou de *Satisfaz*.

Mais tarde, o Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de maio introduziu algumas alterações. Para além da melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento pessoal e profissional, perspectivavam-se já igualmente mecanismos de avaliação e de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respetivo desempenho profissional.

A avaliação do desempenho era feita igualmente mediante a apresentação de um documento de reflexão crítica, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas de um determinado número de horas de formação que eram convertidas em créditos necessários para a progressão na carreira para efeitos da respetiva creditação. No entanto, a avaliação passou a ser feita por uma comissão especializada, nomeada pelo presidente do conselho pedagógico, que atribuía ao avaliado uma menção qualitativa de *Não Satisfaz* ou de *Satisfaz*, podendo os docentes a quem tinha sido atribuída a menção de *Satisfaz* requerer a menção de *Bom*.

Ambos os decretos determinavam que, perante a atribuição da menção de *Não Satisfaz*, não seria considerado esse período de avaliação para efeitos de progressão na carreira. O Decreto Regulamentar nº 11/98 previa também que a atribuição de *Não Satisfaz* fosse acompanhada de uma proposta de formação para superar aspetos negativos do desempenho profissional do docente.

A avaliação do desempenho docente que outrora se revestia de um processo de cariz mais administrativo, que iria permitir ascender a escalões superiores na carreira docente, passou, nos últimos anos, a ser um processo bastante mais

complexo que agitou, e que ainda continua a agitar as escolas, apesar das várias alterações introduzidas.

O Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro veio introduzir um regime de avaliação do desempenho mais exigente, sustentando-se no facto de se terem investido avultados recursos em formação contínua sem impacto aparente no aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas no exercício da atividade docente. A formação é considerada um mero procedimento burocrático para progredir na carreira, pretendendo-se, assim, implementar um regime de avaliação “com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. Preconiza ainda,

proceder à estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino, de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada (Preâmbulo).

Este corpo de docentes viria a constituir uma categoria diferenciada, tendo como fundamentos para a sua criação: i) os melhores profissionais serem tratados do mesmo modo que aqueles que cumpriam o mínimo exigido; ii) os professores com mais experiência, com remunerações mais elevadas e a usufruírem de reduções na componente letiva não desempenhavam cargos de responsabilidade; iii) não terem sido criados incentivos ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e ao empenho na vida e na organização das escolas.

Em conformidade com estes princípios, entendeu-se que a carreira docente passaria “a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão” (Decreto-Lei nº15/2007, Preâmbulo). Na sequência desta decisão, o Decreto-Lei nº 104/2008 de 24 de junho regulamentou as competências dos professores titulares que iriam desempenhar funções no âmbito da coordenação, da supervisão pedagógica e proceder à avaliação do desempenho.

Tendo em conta que os docentes que se iriam candidatar à categoria de professor titular seriam docentes com uma longa carreira, decidiu a Tutela valorizar a “experiência recente como mais relevante para efeitos de concurso”, ou seja o período compreendido entre 1999/2000 e 2005/06 que coincidia com o

início de vigência do modelo de organização e autonomia das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115A/98 de 4 de maio.

O modelo de avaliação preconizado, que iria constituir a base dos modelos posteriores, teria efeitos no desenvolvimento da carreira e visava “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Decreto-Lei nº15/2007, Artigo 40º, ponto 2). Tinha ainda como objetivos:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade (ponto 3).

A publicação do Decreto Regulamentar nº2/ 2008 de 10 de janeiro deu início a um novo modelo de avaliação de desempenho. Manteve basicamente os mesmos objetivos e procedeu a algumas alterações ao anterior decreto em matéria de avaliação do desempenho docente, entre os quais a obrigatoriedade de definição de objetivos individuais tendo, essencialmente, como referência os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades, os indicadores de medida previamente estabelecidos, nomeadamente no progresso dos resultados escolares esperados e a redução das taxas de abandono escolar.

A avaliação do desempenho iria depender do grau de cumprimento dos objetivos individuais que seriam formulados tendo por referência os seguintes itens:

- a) A melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- b) A redução do abandono escolar;
- c) A prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem;

- d) A participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada;
- e) A relação com a comunidade;
- f) A formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente;
- g) A participação e a dinamização:
 - i) De projectos e ou actividades constantes do plano anual de actividades e dos projectos curriculares de turma;
 - ii) De outros projectos e actividades extracurriculares (Artigo 9º, ponto 2).

De acordo com este modelo, são avaliadores o coordenador do departamento curricular ou um professor titular por ele designado e o presidente do conselho executivo ou diretor. A avaliação efetuada pelo coordenador incidiria mais sobre a vertente científico-pedagógica, enquanto a avaliação feita pelo diretor incidiria na vertente mais administrativa, nomeadamente o grau de cumprimento de serviço distribuído, a assiduidade e a formação contínua.

A avaliação final era atribuída pela Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho, constituída pelo presidente do conselho pedagógico e por quatro outros membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular.

A contestação em torno destes modelos de avaliação originou a sua revogação e, em 2010, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho, terminou a divisão na carreira entre professores titulares e não titulares, depois de muita controvérsia, a qual iremos abordar na reflexão crítica deste relatório.

O Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho vem revogar o Decreto Regulamentar nº2/2008, mas reforça a avaliação do desempenho docente com consequências na carreira. As suas alterações foram justificadas com a necessidade de clarificação da sua articulação com a progressão na carreira e o desenvolvimento profissional para além da valorização da dimensão formativa da avaliação, centrando a avaliação do desempenho num órgão colegial. Deste modo, centrou-se a avaliação do desempenho docente na figura do relator, um docente designado pelo coordenador de departamento, devendo este pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado. Entre outras funções, competia ao relator acompanhar “o processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem

deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho” (Artigo 14º, ponto 1).

Os objetivos da avaliação do desempenho docente, traçados pelos decretos anteriores, mantêm-se. No entanto, os objetivos individuais passaram a ser facultativos e a avaliação final passou a ser atribuída por um júri composto pelos membros da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (constituída pelo presidente do conselho pedagógico e por três outros membros do mesmo conselho) e pelo relator.

Toda a legislação regulamentada entre 2007 e 2011 determinava que a avaliação do desempenho docente incidiria sobre as seguintes dimensões: i) vertente profissional, social e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e a relação com a comunidade educativa; iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas dimensões encontravam-se já contempladas no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional dos docentes do ensino básico e secundário e dos educadores de infância e no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto que aprova os perfis específicos de desempenho profissional dos docentes do 1º ciclo e dos educadores de infância.

A legislação referente aos anos atrás mencionados previa que a avaliação do desempenho docente se realizasse de dois em dois anos, sendo as menções de avaliação do desempenho as seguintes: *Insuficiente*, *Regular*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*. A atribuição das menções de *Muito Bom* e de *Excelente* estavam condicionadas a percentagens máximas e a observação de aulas (três e duas, posteriormente). A observação de aulas era igualmente necessária para progressão aos 3º e 5º escalões da carreira.

A atribuição das menções de *Excelente* e de *Muito Bom* daria uma bonificação na progressão da carreira e a atribuição de um prémio pecuniário, enquanto a atribuição das menções de *Regular* e de *Insuficiente* determinavam que não fosse considerado esse período de avaliação para efeitos de progressão na carreira e que essa avaliação fosse acompanhada de uma proposta de formação para superar aspetos negativos do desempenho profissional do docente.

A perturbação gerada nas escolas pela aplicação dos modelos anteriores, fazia antever a mudança em todo o processo avaliativo, devido à dispersão e à

falta de tempo para os docentes se dedicarem àquilo que é realmente importante: o ensino e a aprendizagem.

O Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro refere a necessidade de simplificar o processo de avaliação e de valorizar a atividade letiva, de modo a que os docentes e as escolas se foquem no essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem. Deste modo, a avaliação do desempenho docente passa a efetuar-se com menos frequência, coincidindo esta avaliação com a duração dos escalões da carreira.

As dimensões da avaliação passam agora a ser as seguintes: i) científica e pedagógica; ii) participação na escola e relação com a comunidade; iii) formação contínua e desenvolvimento profissional.

Mantêm-se os objetivos da avaliação do desempenho anteriormente estipulados e consideram-se como elementos de referência: i) os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo; ii) os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico; iii) os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa que são fixados pela Tutela.

A grande novidade deste novo modelo prende-se com as componentes interna e externa da avaliação. A avaliação interna é efetuada pelas escolas e realizada em todos os escalões e a externa centra-se na dimensão científica e pedagógica e é efetuada por avaliadores externos à escola que procedem à observação de aulas (180 minutos distribuídos, pelo menos, por dois momentos diferentes). A avaliação externa é agora condição para a obtenção da menção de *Excelente* em qualquer escalão. É igualmente necessária para os docentes em período probatório, para os docentes integrados no 2º e 4º escalões da carreira e para os que obtiverem a menção de *Insuficiente* na avaliação do desempenho.

A avaliação do desempenho docente com consequências na carreira manteve-se desde que se iniciaram os novos modelos. Salientamos, assim, que no atual modelo de avaliação para as menções de *Excelente* e de *Muito Bom* mantém-se apenas a bonificação na progressão da carreira. Para a menção de *Regular* o tempo de serviço só é considerado para efeitos de progressão na carreira após a conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano. A atribuição de *Insuficiente* determina a não contagem do tempo de serviço do respetivo ciclo avaliativo para efeitos de progressão na carreira e o reinício do

ciclo de avaliação, bem como a obrigatoriedade de conclusão com sucesso de um plano de formação com a duração de um ano que integre a observação de aulas. A atribuição da menção de *Bom* tem maior impacto para os docentes em período probatório que, no seu termo, terão a conversão da nomeação provisória em definitiva em lugar de quadro.

São criados regimes especiais de avaliação do desempenho para os docentes posicionados nos escalões superiores da carreira (8º, 9º e 10º escalões) que são avaliados pelo diretor.

Os docentes passarão a apresentar um relatório de autoavaliação que consiste numa reflexão sobre a atividade desenvolvida, tendo em conta:

- a) A prática letiva;
- b) As actividades promovidas;
- c) A análise dos resultados obtidos;
- d) O contributo para os objectivos e metas fixados no Projecto Educativo do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) A formação realizada e o seu contributo para a melhoria da acção educativa. (Decreto Regulamentar nº 26/2012, Artigo 19º, ponto 2).

Os documentos a apresentar para o processo de avaliação são o projeto docente (opcional) e o relatório de autoavaliação que será anual para todos os docentes à exceção dos que se encontram posicionados no 8º e 9º escalões que terão de o apresentar apenas no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo e para os posicionados no 10º escalão que entregarão o relatório de autoavaliação quadrienalmente.

Embora o relatório de autoavaliação fosse de apresentação obrigatória em todos os modelos de avaliação, entendemos que é no atual modelo em que se aponta mais para a reflexão da prática letiva, tendo como objetivo “envolver o avaliado na identificação de oportunidades de desenvolvimento profissional e na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares dos alunos” (Artigo 19º).

A avaliação final compete à secção de avaliação do desempenho docente, constituída pelo diretor e por quatro docentes eleitos de entre os membros do conselho pedagógico, pelo avaliador interno que poderá ser o coordenador do departamento ou o docente por ele designado.

Com a entrada em vigor do Decreto Regulamentar nº 26/2012 inicia-se um novo ciclo de avaliação, sendo ainda cedo para avaliar o impacto da sua concretização. No entanto, iremos analisar alguns aspetos deste normativo na reflexão crítica deste relatório.

2.3. Enquadramento teórico

Neste ponto pretendemos fazer o enquadramento teórico da avaliação do desempenho docente, dando algum destaque às vertentes da supervisão pedagógica e do desenvolvimento profissional que não podemos dissociar da avaliação do desempenho.

2.3.1. Funções da avaliação do desempenho

A avaliação do desempenho docente tem sido um tema pouco consensual e tem havido muita dificuldade em encontrar uma forma de concretização eficaz que possibilite a avaliação do desempenho e a avaliação do mérito. Entendemos que esta dificuldade se prende com a falta de uma cultura avaliativa e com a complexidade que ela representa. No entanto, ela é necessária se entendermos que a sua função é, fundamentalmente, a do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a melhoria da qualidade de serviço prestado pelas escolas.

O reconhecimento da necessidade de mudança de atitude por parte dos professores no que concerne ao individualismo e ao isolamento do seu trabalho (que ainda prevalecem) tem manifestado alguns progressos, pois é atualmente reconhecido que a melhoria da qualidade do serviço prestado só poderá ser uma realidade se se proceder à formação do pessoal docente e à mudança das condições do tipo de trabalho desenvolvido.

Formosinho e Machado referem a necessidade de especialização docente por oposição à ideia do superprofessor, no entanto referem que “num contexto profissional onde prevalece uma cultura docente individualista, a especialização pode ser apenas um processo de enriquecimento individual, procurando uma lógica puramente pessoal, profissional ou privada” (2010: 84). Existe, no entanto, uma outra lógica, a da especialização por integração, implicando esta “uma reorganização do trabalho docente baseado numa cultura colaborativa” (2010:85).

Seria assim, uma especialização posta ao serviço dos alunos e da própria escola através dos docentes a apoiar e a orientar.

Atualmente, a informação e as alterações legislativas surgem a um ritmo intenso e não se compadecem com individualismos e com a tendência para se pensar que não há necessidade de evoluir e de aprender. A formação profissional, dando atualização aos docentes, poderá desempenhar um papel importante e facilitar a criação e a interiorização de uma cultura avaliativa. De acordo com Alves e Machado,

Para construir uma cultura avaliativa é importante que a avaliação se assuma como uma prática quotidiana que todos realizam, que afecta a instituição no seu conjunto, não para sancionar e controlar, mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros (2010: 94).

Assim,

Tratando-se de uma avaliação formativa, processual, os resultados não servirão apenas como informação para as tomadas de decisão da Administração Central. Antes, servirão como fontes de novas ideias para que os professores possam aperfeiçoar o seu trabalho por si mesmos, através da reflexão, da procura da sua autonomia profissional e do sentido da sua profissionalidade (2010: 95).

A formação profissional institucional e obrigatória tem-se revelado pouco adequada às funções docentes, nomeadamente em relação ao processo ensino-aprendizagem e às didáticas específicas das diferentes disciplinas. Os centros de formação raramente oferecem formação específica nestas áreas e os docentes acabam por se desatualizar. No entanto, como a formação é obrigatória não têm como escapar. Nóvoa considera que

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza “o mercado da formação” e que alimenta um sentimento de desactualização dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (2008: 26).

Consideramos que compete à Tutela ter alguma abertura a outras alternativas que poderão passar por parcerias com universidades e, naturalmente, pela prática reflexiva, criando espaço de manobra para as escolas se organizarem, de modo a dar resposta às necessidades de formação dentro do contexto da própria escola. Quando dizemos criar espaço de manobra, implica alterar a própria legislação limitadora de um verdadeiro desenvolvimento profissional que obriga ao consumo das ações creditadas, independentemente da sua pertinência, mas que é aquela que permite aos professores a progressão na carreira. A este propósito Nóvoa considera que:

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (2008: 25).

A cultura colaborativa e a prática reflexiva são aspetos fundamentais no desenvolvimento profissional, contribuindo para a mudança no sistema educativo, sendo esta uma consequência do desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, “a avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objetivo último a investigação sobre as práticas e sendo a sua finalidade última a de melhorar a qualidade do ensino” (Alves e Machado, 2010: 98).

Entendemos que a avaliação deverá ter uma forte vertente formativa que permita a evolução das práticas profissionais. No entanto, a avaliação do desempenho tem também uma vertente sumativa. A avaliação tanto poderá atender a necessidades externas “necessidades de escrutínio social e de prestação de contas” como a necessidades internas de “desenvolvimento profissional dos professores e da autonomia dos alunos” (Alves e Machado, 2010: 92). Digamos que a primeira seria para medir a eficácia dos professores através dos resultados obtidos e a segunda para a prática reflexiva e para o desenvolvimento profissional. Formosinho e Machado definem avaliação sumativa e avaliação formativa do seguinte modo:

A avaliação formativa envolve os professores no processo de avaliação, baseia-se na sua prática profissional, admite a diversidade de estratégias de ensino e resultados da aprendizagem, reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores, orienta-se para a prática e considera a adequação das estratégias e das decisões dos docentes à especificidade do aluno e do contexto. Por sua vez, a avaliação sumativa visa sobretudo a prestação de contas, a tomada de decisões relativas à carreira dos professores, a regulação do funcionamento da escola e a certificação da qualidade do ensino nela desenvolvido (2009: 299).

Fernandes refere igualmente que em qualquer modelo de avaliação de professores existem duas lógicas: (i) uma associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, de natureza mais formativa “com uma participação importante dos professores em todos os momentos e para uma relação contratual ou não impositiva entre o avaliador e o avaliado”, incentivando os professores a apreciarem o seu próprio desempenho; (ii) outra mais centrada na responsabilização e na prestação de contas, de natureza sumativa “orientada para medir a competência, o desempenho e a eficácia dos professores”, havendo uma preocupação com os resultados, com os objetivos mensuráveis e quantificáveis (2008:23).

Este autor sustenta ainda que ambas as lógicas são legítimas, coexistem nos sistemas educativos e podem ser complementares, afirmando que:

Independentemente dos modelos ou abordagens de avaliação de professores que se decida adoptar é necessário que, nas escolas se adoptem determinadas atitudes, metodologias, procedimentos e princípios sem os quais muito dificilmente se poderá desenvolver um trabalho minimamente consistente e útil (2008: 22).

A articulação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa torna-se mais difícil, uma vez que a cultura avaliativa na escola ainda é uma realidade pouco consistente. Deste modo, as escolas têm necessidade de organizar um debate alargado sobre o que se pretende com a avaliação do desempenho que não foi suficientemente explicada e explicitada aquando da sua implementação e, cremos, que esse trabalho ainda continua por fazer. Fernandes defende que

se a avaliação dos professores fizer parte integrante do Projecto Educativo da escola, das rotinas instaladas na escola, não será, provavelmente, difícil que a avaliação formativa tenha um papel relevante e que a sua

articulação com a “avaliação legislada” de pendor mais sumativo, seja uma realidade bem presente na vida da escola (2008: 23 e 24).

Ora, entendemos que a lógica da avaliação sumativa é a que tem vindo a prevalecer, sobrepondo-se à avaliação formativa.

É a necessidade de desenvolvimento profissional, de formação, de atualização, de reflexão e de partilha que nos parece mais importante e urgente. Alves e Machado definem atualização como

um processo de formação durante toda a vida, em que o professor se assume como protagonista dos processos da reforma educativa, centrando o interesse na sua atitude. Desta forma, dará lugar à revisão dos conhecimentos individuais adquiridos, estabelecendo com isso um balanço de competências que lhe permita aceitar e trabalhar pelas mudanças requeridas para transformar a sua própria prática (2010: 93).

A variedade de tarefas e de competências que os professores têm de dominar atualmente vão muito além da competência pedagógica e do domínio de conhecimentos na sua área disciplinar. Daí resulta também a dificuldade na avaliação docente, pois quanto maior é a diversidade de aspetos a considerar no processo de avaliação, maior é a sua complexidade. É esta complexidade gerada pela variedade de funções desempenhadas que dificulta o estabelecimento de critérios claros e o desenvolvimento de todo o processo. Segundo Alves e Machado “ela deve exercer-se com um máximo de transparência e na base de critérios claramente enunciados, conhecidos pela pessoa que está a ser avaliada e com a definição dos indicadores que permitirão “objectivar” os critérios” (2010: 99).

Day (1993) afirma que “para a valorização da autonomia dos professores, os esquemas de avaliação precisam de ser elaborados de acordo com as necessidades da instituição, ser evolutivos e dinâmicos, reunir o consenso dos professores, ser simples quanto à sua documentação e suportados por uma formação adequada” (cit. in Alves e Machado, 2010:100). Esta dinâmica implica a participação ativa dos intervenientes no processo, principalmente dos avaliados, proporcionando-lhes, assim, o sentido de responsabilidade no processo e uma oportunidade de reflexão sobre as suas práticas, ou seja, um processo de autoavaliação e de autoconhecimento.

2.3.2. O papel da supervisão no âmbito da avaliação do desempenho

No contexto da avaliação docente não podemos deixar de referir o papel da supervisão, pois a avaliação do desempenho terá de ser acompanhada por um processo de supervisão ao nível do trabalho realizado pelo professor, incluindo a sua atividade enquanto agente de transformação do seu próprio desenvolvimento profissional e da melhoria da prática letiva, aspetos que consideramos fundamentais na avaliação do desempenho docente.

Importa antes de mais refletir sobre o que se entende atualmente por supervisão pedagógica. Embora continue a integrar o processo de formação inicial de futuros professores, a supervisão pedagógica assume hoje uma dimensão muito mais abrangente.

As funções de supervisão que se restringiam inicialmente à formação inicial de professores em que de um lado estava o professor experiente e qualificado e, do outro, o aprendente que recebia e cumpria orientações, assume agora uma vertente de promoção do desenvolvimento profissional através da interação sistemática entre os agentes educativos, visando a melhoria da qualidade educativa. Assim, e contrariamente ao que se verificava nos anos 80, esta interação pressupõe o debate de ideias e a troca de experiências entre pares e, em última instância, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Alarcão e Tavares salientam a prática supervisiva como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (2003:154). Estes autores concebem “a escola como organização aprendente, reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem” atribuindo aos supervisores a função de “facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes” (2003: 148 e 149) que ao apoiar contextos de reflexão formativa tem uma ação transformadora com consequências na melhoria da escola no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos.

O supervisor assume também um papel de “amigo crítico” (De Ketele 2001, cit. in Braga 2010:140) e dinamizador do desenvolvimento profissional e da consolidação de competências com base na colaboração paritária e na valorização da investigação-reflexão-ação, assumindo uma dinâmica de avaliação reguladora,

reflexiva e processual. Assume também um papel de “mediador da reconstrução do conhecimento pelo supervisionado” (Braga, 2010:140).

Braga considera que:

a visão do supervisor é modelada pelas suas representações; logo, não é a supervisão das práticas que nos pode mover, mas uma supervisão do desenvolvimento, na consciência de que quem supervisiona as práticas é quem as produz e que o supervisor apenas supervisiona o desenvolvimento do supervisionado. (2010:142).

Entendemos que esta perspetiva de supervisão tem legitimidade na avaliação do desempenho docente, tendo ela em conta a aprendizagem e a mudança do professor no contexto educacional em que atua.

Glickman (1985), define três tipos supervisivos de acordo com o estilo adotado de supervisão: não diretivo, de colaboração e diretivo. O supervisor de tipo não diretivo tem a capacidade de escutar o professor, é capaz de verbalizar suas ideias e sentimentos que este lhe vai transmitindo, sabe encorajar, ajudar e pedir informações complementares quando são necessárias. O supervisor de tipo colaborativo ajuda a resolver os problemas apresentados, fazendo sínteses das soluções e dos problemas. O supervisor do tipo diretivo dá orientações, estabelece critérios e condiciona as atitudes do professor (Alarcão e Tavares, 2003). Assim, temos três estilos supervisivos, do menos controlado para o mais controlado, sendo o último que melhor se enquadra na formação inicial em que os professores têm ainda alguma insegurança e pouca experiência na resolução de problemas. No entanto, estes estilos de supervisão, subdivididos em dez categorias de atitudes não são estanques (Fig. 1) e os estilos supervisivos adotados dependem dos interlocutores e dos contextos.

Comportamentos Estilos de Supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar Opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-diretivo										
De colaboração										
Dretivo										

Fig. 1 – Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985)

Fonte: Supervisão da Prática Pedagógica, I. Alarcão e J. Tavares. (2003:76)

Alarcão e Tavares (2003) salientam também a importância da comunicação no processo supervisivo e, neste sentido sublinhamos a importância da autenticidade, e da focalização nos assuntos a tratar.

Queremos ainda referir a supervisão clínica como uma possibilidade no contexto da formação contínua do pessoal docente profissionalizado, que Alarcão e Tavares explicam da seguinte forma:

Enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro impondo aos professores soluções técnicas e físicas, relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aula, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas, a supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entajuda dos colegas (2003:118).

A supervisão clínica aposta numa “autêntica relação de colaboração entre colegas que na clínica da sala de aula procuram a interacção do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e fonte de hipóteses de solução e de mudança” (Alarcão e Tavares, 2003:119).

A função do supervisor surge, neste tipo de supervisão, como o facilitador que ajuda o professor a

fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência. Nessa altura e, se necessário, poderá levá-lo também a consultar estudos feitos sobre esses problemas ou a pô-lo em contacto com opiniões e experiências de outros colegas” (Alarcão e Tavares, 2003:119).

Esta será, assim, uma forma não imposta de busca de teoria e de informação que poderá ter consequências bem diferentes, uma vez que os docentes são envolvidos de uma forma mais participada (Alarcão e Tavares, 2003).

Trata-se também do “processo de envolver os professores na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão e Tavares, 2003:120).

Alarcão e Tavares (2003) sustentam que a supervisão clínica defendida por Smyth (1985) é explorada na sua vertente da formação contínua, embora possa ser utilizada na formação inicial. Esta supervisão não pressupõe avaliação do desempenho ou a necessidade de haver um docente com mais experiência para desenvolver este trabalho, pois ela baseia-se na vontade expressa de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e assenta na formação contínua. Partindo da sala de aula, deverá ser feita uma autoavaliação que, em conjunto com a observação e a reflexão com o colega, conduz à investigação sobre o ensino praticado, dando sentido à tomada de decisões e às motivações das escolhas de determinadas atividades ou abordagens em detrimento de outras. "Smyth procura assentar a sua experiência em três grandes vetores: *ação, reflexão e colaboração*" (Alarcão e Tavares, 2003:121). Este processo que passa pela ação, observação, reflexão e avaliação é sintetizado na figura 2.

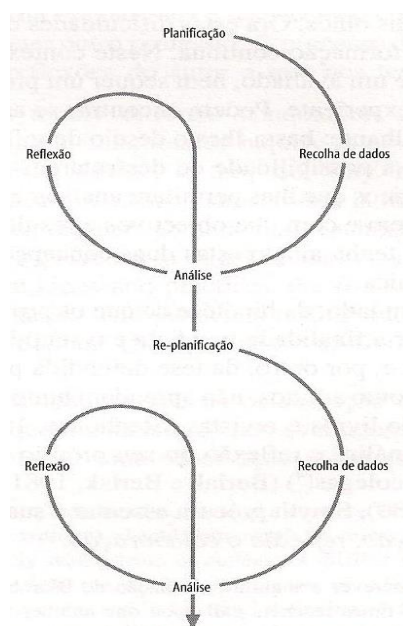


Fig. 2 – Dinâmica da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (em Smyth,1985)

Fonte: Supervisão da Prática Pedagógica, I. Alarcão e J. Tavares, 2003:122.

Ainda de acordo com Alarcão e Tavares, para que o processo tenha êxito, deverá integrar os seguintes elementos:

- vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;

- uma organização de horários compatível, aspecto extremamente importante para permitir condições de colaboração e de entreaajuda (2003: 123).

Salientamos que a supervisão clínica, só deverá ser posta em prática quando isenta do exercício de avaliação de colegas e baseado na vontade expressa de participar na experiência da observação/ reflexão/ ação, como caminho para o desenvolvimento profissional, podendo ter resultados muito positivos na evolução do desempenho docente e da própria escola.

2.4. Reflexão Crítica

Desde há sensivelmente cinco anos que as escolas têm vindo a viver num clima de tensão e de turbulência quase permanente, devido à avaliação de desempenho docente complexa, com várias vertentes a avaliar e algumas alterações, criando um emaranhado difícil de digerir e de gerir.

A forma abrupta como se quis implementar a avaliação de desempenho, através do Decreto-Lei nº 15/2007 foi entendida como uma afronta ao profissionalismo docente e colocou as escolas numa espécie de “loucura coletiva”, em que se despenderam muitas horas de trabalho e de energia, devido à evidente complexidade do modelo de avaliação preconizado naquele decreto.

O Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro e o Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho mantiveram a periodicidade de dois anos para a formalização da avaliação de desempenho docente e muita da complexidade da anterior legislação.

O processo da avaliação do desempenho docente que se iniciou com a criação de duas carreiras a de professor e a de professor titular, foi controverso e imprudente. A função docente alicerçada numa “carreira plana sem patamares de responsabilidade diferenciados em que todos chegam ao topo (carreira cilíndrica)” implicaria uma nova ordem: a de uma “carreira docente vertical com papéis diferentes em patamares distintos” (Formosinho e Machado, 2010:87).

Num momento de contenção de despesas na Administração Pública, este processo gerou desconfiança relativamente aos seus princípios e às intenções de incentivo, motivação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas previstas no

Decreto-Lei nº15/2007, sendo que apenas quem obtivesse a categoria de professor titular poderia ascender ao topo da carreira.

Tanto o Decreto Regulamentar nº2 /2008 como o Decreto Regulamentar nº2 /2010 referem que “a diferenciação dos desempenhos é garantida pela fixação de percentagens máximas” para a atribuição das classificações de *Muito Bom* e de *Excelente*. Entendemos, pois, que a diferenciação dos desempenhos não deveria ser garantida pela fixação de percentagens, mas pelo desempenho *de per si*.

A natureza sumativa da avaliação de desempenho, sublinhando um sistema de reconhecimento “do mérito e da excelência” (Decreto-Lei nº 15/2007, Decreto Regulamentar nº2/2008 e Decreto regulamentar nº2/2010), seria congruente se tivesse apontado verdadeiros mecanismos de incentivo ao desenvolvimento profissional, nomeadamente que a avaliação sumativa permitisse a obtenção das menções de *Muito Bom* e de *Excelente* sempre que os docentes fossem merecedores de tal avaliação de desempenho. Estabelecer percentagens máximas para a sua atribuição, não só não constitui um incentivo ao desenvolvimento profissional como deixa transparecer uma linha economicista das decisões, sob as intenções de premiar o mérito e a excelência. Curiosamente, a mais recente legislação sobre a avaliação do desempenho, o Decreto Regulamentar nº 26/2012, já não menciona o reconhecimento do mérito e da excelência, estando este apenas referido no Estatuto da Carreira Docente (Decreto Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro). No entanto, no nº 5 do Artigo 20º, menciona as percentagens das classificações, tendo por referência os resultados obtidos pelas escolas na avaliação externa, ou seja a manutenção de percentagens máximas a atribuir.

No Decreto-Lei nº 200/2007 de 22 de maio, que regulamentou a candidatura a professor titular, podemos ler que o propósito do Governo foi a de “dotar as escolas de um corpo de docentes altamente qualificado” (Preâmbulo), como se esse corpo não existisse já nas nossas escolas e como se as escolas não estivessem a conseguir exercer as funções de coordenação e de supervisão.

Por outro lado, o facto de a candidatura a professor titular ter como referência os últimos sete anos da carreira, implicou que docentes experientes e mais antigos não conseguissem ascender à categoria de professor titular ou por não terem exercido, nos últimos sete anos, os cargos necessários para terem uma determinada pontuação ou por insuficiência de vagas nas escolas. Assim, alguns professores mais novos e menos experientes, tendo obtido a categoria de professor

titular avaliaram professores mais antigos e com mais experiência; e alguns professores mais velhos, obtiveram a categoria de professor titular, mas cujo perfil não se adequava, de todo, ao desempenho de alguns cargos. Assim, a ideia expressa no Decreto-Lei nº 15/2007 da necessidade de criação de um mecanismo para colocar docentes mais antigos, com mais experiência e auferindo remunerações mais elevadas e reduções na componente letiva em cargos de responsabilidade, saiu subvertida.

Acresce ainda o facto de que se questionava frequentemente a preparação específica dos professores titulares na avaliação de desempenho docente.

Esta desadequação foi fatal e temos consciência de que os conflitos gerados com esta decisão, trouxeram às escolas e aos docentes mais transtornos do que benefícios. Às escolas porque os professores titulares passaram a assumir todos os cargos, independentemente do seu perfil e aos professores titulares que foram criticados por colegas e inibidos de se candidatarem a concurso para mudança de estabelecimento de ensino.

O término da diferenciação na carreira serenou um pouco os ânimos mas, ainda assim, a situação manteve-se.

Em nosso entender, todo o processo deveria ter sido inicialmente simplificado, faseado e até a título experimental. Sem dar o tempo suficiente a que escolas e docentes assimilassem e se informassem sobre os desafios e as finalidades da avaliação, ela surgiu mais como um mecanismo de controlo que facilmente poderia resvalar para a arbitrariedade e para a injustiça.

A variedade de tarefas e de competências que os professores têm de dominar atualmente extravasam bastante a competência pedagógica e o domínio de conhecimentos da sua área disciplinar. Nóvoa (2007) fala em “transbordamento da escola”, referindo a diversidade de missões que impedem os professores de se concentrarem no que é essencial: o desenvolvimento das aprendizagens e da organização do ensino que deverão ser centrais no funcionamento e na missão da escola.

A avaliação do desempenho docente foi mais uma tarefa a desempenhar para além de todas as outras que já tínhamos. Apesar de termos frequentado uma ação de formação relativa à avaliação do desempenho, esta foi manifestamente insuficiente e baseou-se muito na análise de normativos e muito direccionada para a avaliação sumativa. A urgência de implementar o modelo e a necessidade de se

proceder à avaliação sumativa originou um desvio à vertente formativa. Terminada esta formação a insegurança manteve-se, mas sentimos que tínhamos de dar o nosso melhor. Se por um lado tínhamos experiência em supervisão pedagógica, no desempenho dos cargos de delegado de grupo e de responsável científico, sentimos uma responsabilidade acrescida, pela resistência generalizada a estes modelos de avaliação do desempenho e pela própria inexperiência no processo de avaliação do desempenho docente.

Defendendo uma supervisão não diretiva e dado o clima tenso que se vivia durante o processo, as diretrizes dadas pela coordenadora de departamento e pela própria Comissão de Coordenação da Avaliação Docente foram apresentadas em reuniões de grupo e tanto os prazos como o trabalho a apresentar à relatora foram sugeridos pelos próprios docentes a avaliar. O trabalho proposto não tinha apenas o propósito da avaliação do desempenho. Pretendia-se também uma maior partilha e desenvolver o trabalho colaborativo e sempre demonstrámos disponibilidade para esclarecimento de qualquer dúvida ou dificuldade, no sentido de transmitir alguma tranquilidade e segurança durante o processo.

Na escola onde lecionamos o processo de avaliação do desempenho não foi simplificado. Por força da necessidade de se proceder à avaliação sumativa e de se fazer uma seriação mais justa, damos como exemplo o facto de se ter exigido a planificação, embora sucinta, de todas as aulas. Este processo é moroso e entendemos que os registos feitos pelos professores quando preparam as suas aulas têm um aspeto informal que, em princípio não será o mais adequado para apresentação ao avaliador. Assim, sugerimos aos docentes a avaliar, exemplificando, que se optasse por um registo muito breve e semanal apenas com as atividades a desenvolver, de modo a não se perder muito tempo e a ter-se um instrumento funcional, clarificando assim: i) que o professor preparou, efetivamente, as suas aulas e ii) a adequação das atividades.

Na altura os docentes optaram por complicar. Em vez de fazerem de forma mais simples e concreta, de modo a poder entender-se o que realmente foi trabalhado com os alunos e o modo como foi feito, optaram por apresentar apenas no final do ano letivo uma planificação ora complexa ora confusa e pouco elucidativa do trabalho desenvolvido. Ou seja, mais trabalho e menos informação ao avaliador, subvertendo também a partilha e o trabalho reflexivo que se pretendia implementar.

Durante o processo de avaliação, o estilo supervisivo não diretivo acabou por dar lugar a um estilo mais diretivo, uma vez que as decisões tomadas em grupo caíam sistematicamente em incumprimento, apesar das decisões tomadas por acordo de todos os docentes.

As reações às solicitações a nível de escola foram da rejeição à indiferença e ao desprezo pelo processo de avaliação, com comentários desagradáveis que colocaram avaliador e avaliados numa situação pouco confortável. No ano letivo de 2010/11, dos três docentes em avaliação, foi o docente contratado com quem mantivemos um trabalho mais colaborativo e quem sempre se disponibilizou para a partilha com os colegas de grupo. Estamos convictos de que o fator tempo de serviço e idade são fatores que podem ter algum peso na resistência à mudança, na adaptação a novas realidades e no desinvestimento na carreira, no entanto também está relacionada com a postura pessoal perante a vida e perante a profissão.

Se por um lado, entendemos que poderíamos ter desempenhado um papel mais ativo na supervisão pedagógica, na persistência do trabalho colaborativo e na reflexão das práticas no seio do grupo de recrutamento, por outro, houve alguma retração devido ao fator avaliação sumativa, muito associada a controlo e a inspeção, que impedia o trabalho de “supervisão acompanhada” (Vieira, 2009). A dicotomia entre o que se devia fazer e o que realmente foi feito, gerou-nos também alguma angústia, mas a certeza de ir mais além, tanto no papel de supervisor como no papel de avaliador, poderia ter mais custos do que benefícios. Entendemos que a consciência profissional dos professores é um fator incontornável e que só deles depende. A este propósito, Vieira refere:

Recentemente, costuma ouvir-se dizer que a avaliação do desempenho dos professores implica um reforço da prática supervisiva, conduzida pelo professor individualmente (auto-supervisão) ou com outros (supervisão acompanhada). Eu diria que a supervisão pedagógica *não* pode ser ditada pela existência de mecanismos de avaliação do desempenho. Ela só pode ser ditada pela consciência profissional dos professores, pelo imperativo moral de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, pela necessidade de uma maior satisfação profissional, pela busca de uma visão de educação que faça das escolas lugares de esperança e de luta por sociedades mais justas e democráticas (2009: 34).

A verdade é que, se por parte dos avaliados havia alguma tensão, nós enquanto avaliadores não estávamos em melhor posição. Para além de avaliar colegas ser, no mínimo desconfortável, o relator também era avaliado pelo coordenador de departamento e, ao longo de todo o processo, houve inúmeras solicitações a que tínhamos de dar resposta e não conseguíamos o apoio necessário a que o processo fosse menos penoso para todos: avaliados e avaliadores.

Fernandes (2008) refere este problema da avaliação pelos pares gerador de tensões levando-os a não ouvirem ou não aceitarem as suas opiniões por falta de reconhecimento da competência dos avaliadores pelos avaliados e, pensamos nós, pelo facto de os docentes estarem habituados a uma “carreira plana” (Formosinho e Machado, 2010), não vendo com bons olhos a avaliação do desempenho pelos pares.

Na fase final do processo avaliativo pudemos constatar que, na autoavaliação, os docentes avaliados se limitaram a descrever a sua atividade ao longo do período em avaliação, sem qualquer reflexão sobre o seu trabalho no seio do grupo, nunca mencionando a sua postura perante o processo de avaliação do desempenho e a falta de cooperação, sendo esta reflexão importante, quando se pretende fazer uma avaliação formativa com vista ao desenvolvimento profissional.

Temos noção de que a tensão gerada no funcionamento do grupo de recrutamento teria sido minimizada com mais trabalho colaborativo e partilha, mas para que eles existam é necessário vontade de fazer mais e melhor e ter algum entusiasmo por aquilo que se faz.

Por outro lado, também temos noção de que o trabalho colaborativo que estava a ser feito, embora de forma ainda insipiente, sofreu um revés com a implementação do novo sistema de avaliação, desencadeando menos trabalho colaborativo e menos partilha entre colegas. Nóvoa, citando Gitlin e Smyth (1989), menciona este aspeto da avaliação docente e, apesar de este trabalho ter já alguns anos, consideramo-lo pertinente e ainda atual ao falar de um “encorajamento ao individualismo e à competição (em oposição à acção colectiva e colaborativa) nos processos educativos no seio das escolas” (1992: 64).

Este foi um aspeto que acabou por se tornar evidente. Por um lado, a partilha e o trabalho colaborativo foi encarada como uma forma de estar a

“beneficiar colegas” em avaliação e, por outro, qualquer solicitação era vista como o querer “mostrar trabalho” por parte do avaliador, quando na realidade se tratava de solicitações a nível de escola e que teriam de ser cumpridas. Admite-se que estas perspetivas deturpadas tenham como causa a deficiente explicação e, eventualmente, maturação e falta de experiência e de leituras para as quais, involuntariamente, contribuímos. Atualmente, teríamos encarado todo o processo com mais serenidade, teríamos analisado, em conjunto, alguma da teoria de suporte à avaliação do desempenho esclarecendo assim, as suas finalidades e oportunidades de todo o processo.

Pelo que nos é dado a observar, ao longo dos últimos anos, a avaliação de desempenho tem tido “picos” de trabalho, aquando da avaliação sumativa em que toda a escola parece viver em função daquele momento crítico, que funciona como uma “ameaça”, mas passada esta fase, a escola entra numa espécie de *stand by* em que a avaliação de desempenho parece esquecida. A nosso ver, isto significa uma ausência de avaliação formativa, de partilha e de trabalho colaborativo. Aliás, é provável que muitos professores não tenham ainda interiorizado, que a avaliação formativa seria facilitadora da sua autoavaliação, daria aos docentes um maior controlo sobre o seu desempenho e facilitaria a avaliação sumativa pelo avaliador. Pensamos que enquanto continuar a existir apenas a perceção da avaliação sumativa como um fim em si mesmo e enquanto se viver mais ou menos em função daquele momento, dificilmente se conseguirá enveredar pela via do desenvolvimento profissional e da melhoria da qualidade do ensino.

A respeito dos problemas da avaliação de desempenho e da prevalência da avaliação sumativa, Fernandes refere que

As pressões públicas para que a avaliação seja de natureza sumativa e se centre mais na prestação de contas e na responsabilização, com efeitos ao nível da progressão na carreira ou na selecção, podem tornar difícil a concretização de uma avaliação de natureza formativa, mais orientada para o desenvolvimento profissional dos professor (2008: 28).

O Relatório da OCDE de 2012 vai ao encontro desta ideia de prevalência da avaliação sumativa, tendo a vertente formativa sido descurada:

Despite the intention of the revised teacher appraisal models (both 2010 and 2011) to place greater emphasis on the developmental dimension, the

review team formed the impression that, in practice, there was still insufficient focus on the improvement function of teacher appraisal (Santiago, 2012:80).

Inverter esta tendência de sobrevalorizar a avaliação sumativa em detrimento da formativa constitui o maior desafio das escolas e, antes de tudo, é necessário passar por um incentivo à mudança no trabalho docente apelando à participação de todos os docentes, à reflexão e ao debate aberto, de modo a fazer-se uma verdadeira avaliação formativa que conduza a um processo tranquilo de desenvolvimento profissional. Por outro lado, urge simplificar a documentação necessária à avaliação sumativa. Como já foi dito, a quantidade de tarefas a executar por um professor na escola é de tal ordem diversa que avaliar todas as vertentes com fiabilidade é absolutamente impensável: “É preciso que as escolas e os professores sejam realistas e modestos nas suas intenções avaliativas” e “que se devem centrar no que é mais estruturante e fundamental” (Fernandes, 2009: 22).

À complexidade de funções e tarefas, pensamos que deverá corresponder um processo simplificado, que dê atenção àquilo que é realmente importante e isso situa-se ao nível do processo ensino-aprendizagem e ao nível de resultados obtidos. Pensamos que o facto de não ser feita uma verdadeira avaliação formativa, implica que no ano em que se formaliza a avaliação sumativa, as escolas acabem por exigir trabalho muito para além do que seria razoável e dos parâmetros exigidos pela legislação em vigor e os docentes sintam necessidade de empreender por um trabalho que parece pretender mostrar tudo o que se fez e que na altura certa não foi partilhado. Os docentes acabam por preferir evidenciar trabalho por excesso e não por defeito. Compreendemos esta necessidade quando a avaliação de desempenho não é feita por um colega do mesmo grupo, o que aconteceu com alguma frequência, mas que nos parece desajustada, quando ela se situa a nível do mesmo grupo disciplinar.

Esta questão leva-nos a outro problema. Não podemos esquecer que nas escolas antes de haver profissionais, existem pessoas com qualidades, defeitos e inseguranças. Todo o processo de avaliação de desempenho aplicado, de forma súbita e desarticulada, desencadeou inseguranças nos avaliados, nos avaliadores e nas próprias direções das escolas. Subitamente passou a haver um sentimento generalizado de insegurança e a sensação de que todos tinham de se defender: os

avaliados dos avaliadores, os avaliadores dos avaliados e as direções de possíveis falhas em todo o processo. Ou seja, o processo de avaliação colocou, num só momento, tudo em causa.

Pensamos que a avaliação de desempenho não deverá servir para punir ou recompensar, mas para dar a oportunidade de os professores serem “chamados a rever o seu fazer pedagógico, tornando-o mais atual e adequado às novas exigências e princípios do sistema educativo” (Alves e Machado, 2010: 96). Deste modo, entendemos que seria ideal que o desempenho docente se centrasse apenas na vertente formativa e que a vertente sumativa da avaliação do desempenho não fosse efetuada por colegas a lecionar na mesma escola.

A defesa desta opção tem por base a nossa experiência profissional como responsáveis científicos e como relatores e a nossa defesa de uma avaliação de pendor mais formativo. Além disso, defendemos que a vertente formativa não pode e não deve ser misturada com a vertente sumativa, principalmente quando ela é feita pela mesma pessoa: “O aspecto da avaliação pode colidir, e colide muitas vezes, com a relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer” (Alarcão e Tavares, 2003:72).

Queremos igualmente salientar que a avaliação do desempenho só poderá revestir-se de alguma justiça perante a inexistência de percentagens máximas para a atribuição das classificações mais elevadas. Se, por um lado, a legislação aponta para o trabalho colaborativo e para a partilha, por outro, os docentes sentiram que deveriam abster-se de partilhar o seu trabalho sob pena de beneficiarem colegas também candidatos à mesma quota. Um modelo de avaliação, que pretende valorizar o mérito e a excelência, não pode excluir aqueles que são merecedores das menções de *Muito Bom* ou de *Excelente* pelo trabalho desenvolvido. Um modelo de avaliação que premeia o mérito e a excelência tem de incentivar todos os docentes, sem exceção, a melhorarem a sua prática letiva e a desenvolver as suas capacidades enquanto profissionais.

Pretendemos ainda fazer alguma reflexão sobre a observação de aulas exigida na avaliação do desempenho para obter aquelas classificações. As aulas observadas não têm lugar de uma forma sistemática e têm exigido documentação adequada à formalidade da situação e preparação mais sofisticada, aumentando o trabalho aos professores e reduzindo a relevância do *feedback* ao avaliado sobre o seu normal desempenho, sendo esta uma questão também levantada pelo

Relatório da OCDE (Santiago, 2012). Esta forma de observação de aulas, marcadamente virada para a avaliação sumativa, é aquela em que o avaliado pouco benefício poderá dela retirar. Por outro lado, as implicações da avaliação sumativa em termos de progressão na carreira poderão desencorajar o pedido de aulas observadas nos professores mais inseguros. Por oposição a este modelo, através da supervisão clínica, poderíamos ter observação de aulas informal e frequente, cujo *feedback* seria dado com benefícios para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento profissional.

Num contexto de trabalho entre pares situados num mesmo patamar, sem o fator avaliação de desempenho, a supervisão clínica poderá ser uma forma interessante de promover a formação contínua e o desenvolvimento profissional e poderá ter resultados muito positivos na evolução do desempenho docente e da própria escola.

É frequente termos certos hábitos enraizados dos quais não nos damos conta e um olhar diferente e descomprometido poderá dar-nos pistas e alertar-nos para situações que poderiam ser abordadas de outra forma. Assim, os docentes que trabalhassem em conjunto no espaço sala de aula, saberiam que o colega estaria ali para trabalhar com eles e não “sobre eles”. Este processo de troca de experiências envolve necessariamente os docentes no seu processo de formação, dando-lhes alguma segurança e controlo da situação. Quem está com eles não é o avaliador, mas o colega que partilha o mesmo espaço com uma tarefa comum: o processo ensino-aprendizagem e os alunos.

É sempre importante termos o *feedback* de colegas e a nossa experiência diz-nos que isto é uma mais-valia na atividade docente. Se é verdade que o docente é um ser humano com vivências diferentes e conceções diferentes do ensino e na forma de estar e ensinar, não é menos verdade que o debate sobre o trabalho desenvolvido com base na aula observada, só poderá resultar na aprendizagem dos docentes e na melhoria da qualidade do ensino. O supervisor tem, assim, que centrar a sua atividade na colaboração, dando pistas e/ou sugerindo outros meios de atuação, debatendo e analisando os problemas e incentivando a busca de soluções para os mesmos, de modo a que os docentes se sintam capazes de analisar e de adequar o seu fazer profissional.

A supervisão exercida nestes moldes poderá evitar conflitos e mal-entendidos, mas se reconhecemos a importância de uma relação interpessoal,

positiva e saudável, também reconhecemos que nem sempre existem as relações ideais e todo este processo avaliativo deteriorou as relações entre profissionais.

Creemos que a experiência e a prática não são suficientes para o desenvolvimento profissional. Se os docentes se fecharem no seu espaço “sala de aula”, apesar de toda a informação a que atualmente se tem acesso, dificilmente desenvolvem a sua profissionalidade.

O principal problema do modelo de supervisão clínica reside na resistência à observação de aulas. Não sendo uma prática comum nas nossas escolas, acaba por ser entendida como uma intromissão no trabalho dos professores que, frequentemente, têm receio de se expor, gerando algum *stress* e algum desconforto que poderá dificultar todo o processo. Isto implica que toda a dinâmica a desenvolver seja muito bem explicada e gradual, sob pena de pôr em causa o processo formativo e de mudança e de inquinar a relação interpessoal, colaborante e de entreajuda fundamental em todo o processo.

Durante o ano letivo que antecedeu o início da nova avaliação de desempenho docente, na nossa escola e, mais concretamente, no nosso grupo de recrutamento, por decisão da direção, procedeu-se a uma experiência tutorial. O segundo docente presente na sala de aula tinha como objetivo dar apoio aos alunos com mais dificuldades durante as aulas curriculares. A experiência durou apenas um ano letivo, pois esta acabou por não ter os resultados esperados e, durante o processo, embora não houvesse qualquer intromissão por parte do professor de apoio denotou-se, inicialmente, algum desconforto relativamente a este tipo de trabalho.

Durante o processo de avaliação de desempenho e, embora o contexto seja diferente, a avaliar pelas reações à observação de aulas, atrever-nos-íamos a dizer que será difícil pôr em prática a supervisão clínica nas nossas escolas quando ela depende da vontade expressa dos docentes. O pessoal docente não compreende e não vê com bons olhos haver um segundo elemento na sua sala de aula, devendo-se esta atitude à tradição do individualismo do professor. Por outro lado, a supervisão clínica implica uma dedicação quase exclusiva às tarefas de ensinar, investigar, debater e experimentar o que parece algo difícil.

Reconhecendo que a partilha do trabalho desenvolvido e a troca de experiências poderá contribuir para a melhoria da vida pedagógica nas escolas, regulando as rotinas instituídas na sala de aula de cada docente, esta poderá ser

feita entre colegas que estejam dispostos a novas experiências, mas cremos que este tipo de trabalho resultará melhor com docentes recém-chegados à carreira, menos habituados ao trabalho individualista, mais desprovidos de preconceitos e sem hábitos enraizados.

As alterações recentemente introduzidas, de aumento da componente letiva a cada docente, vão dificultar ainda mais a implementação da supervisão clínica e a reflexão sobre as práticas. O aumento da carga horária, retirando tempo e disponibilidade, tem sido um argumento para evitar o trabalho colaborativo e a reflexão. Na verdade, este tipo de trabalho exige dos docentes mais reuniões, encontros informais e algum trabalho extra que não fariam trabalhando individualmente. Assim, entendemos que quanto mais preenchidos estiverem os horários dos docentes, mais probabilidades haverá de nos afastarmos dos objetivos da construção de uma escola reflexiva e do desenvolvimento profissional. As práticas reflexivas e a mudança no sistema educativo, para serem bem sucedidas, exigem empenhamento, mas também exigem tempo para serem trabalhadas de forma sistemática, interiorizadas e integradas na prática profissional, sendo que os docentes têm, cada vez menos, vontade de aderir, tendo em conta que todo o seu trabalho vai muito além das 35 horas semanais previstas no Estatuto da Carreira Docente.

A falta de tempo é um dos maiores problemas que os professores têm de enfrentar no dia-a-dia. As inúmeras tarefas que têm de desempenhar diariamente, obrigam a uma dispersão que, a nosso ver, se torna preocupante. Denota-se uma tendência para atender àquilo que é mais urgente, e na maioria dos casos, são assuntos que nada têm a ver com o processo ensino-aprendizagem, sendo este aspeto delegado para segundo plano. Por outro lado, a prestação de contas tem corroído a autoestima, o otimismo e o entusiasmo dos professores, essenciais no ensino. Os governos têm dado pouco relevo à importância dos professores, à complexidade do ensino, continuando a aumentar o volume de trabalho dos docentes (Day: 2004). Assim, a atual conjuntura caracteriza-se por um número cada vez mais reduzido de docentes a desempenhar mais trabalho, com a exigência de melhor qualidade, indo, afinal contra tudo o que se encontra legislado sobre a reflexão das práticas, a partilha e o trabalho colaborativo.

A avaliação do desempenho e a sua vertente formativa só poderá ter sucesso mediante a combinação de vários fatores que têm de ser devidamente

estruturados, pensados e articulados. Terá igualmente de se implementar um sistema transparente em que os docentes entendam realmente as suas finalidades, sejam motivados para aderir e queiram desenvolver a sua profissionalidade. Na realidade, não se tem criado espaço para a reflexão e não se tem favorecido a cooperação espontânea entre os professores e esta também não se consegue por decreto.

O atual modelo de avaliação do desempenho, o Decreto Regulamentar nº26/2012, estabelecendo a observação de aulas por um docente externo à escola, poderá minimizar as tensões geradas no seio das escolas. No entanto, este modelo de avaliação não exclui a avaliação sumativa feita por colegas. Aqueles que não solicitem aulas observadas, desde que não se encontrem abrangidos pelos regimes especiais de avaliação do desempenho (docentes posicionados no 8º, 9º e 10º escalões da carreira docente) serão avaliados pelos seus pares. Assim sendo, mantém-se a incompatibilidade de que já falámos e a dificuldade na implementação da supervisão clínica, podendo esta ser apenas implementada com os docentes incluídos nos escalões atrás referidos que são avaliados pelo diretor.

Queremos ainda salientar dois aspetos no atual modelo: i) a discrepância entre as intenções de valorizar a vertente científico-pedagógica e a decisão de limitar as aulas observadas apenas para os docentes nas situações descritas em 2.2.; ii) o facto de a autoavaliação não ser anual para todos os docentes, sendo esta um poderoso instrumento na avaliação do desenvolvimento profissional. Ainda nesta linha de aspetos negativos, não poderemos deixar de mencionar que o congelamento da carreira irá certamente constituir um desincentivo ao desenvolvimento profissional. Os docentes têm agora mais consciência de que uma excelente ou muito boa avaliação do desempenho não lhes proporciona benefícios nem a garantia de que não poderão cair numa situação de desemprego a curto ou médio prazo.

Sendo ainda cedo para fazer uma análise mais aprofundada do atual modelo de avaliação do desempenho e para poder prospetivar o seu desenvolvimento em relação aos modelos anteriores, foi construída, especialmente para a elaboração deste relatório, uma matriz SWOT que constituiu mais um instrumento de trabalho na presente reflexão (ANEXO III).

Na questão da avaliação docente, estamos cientes de que ainda há um longo caminho a percorrer e que cabe à escola e aos professores assumir o protagonismo

do processo de avaliação, simplificando-o de modo a melhorar a vida das pessoas e das escolas, fazendo da avaliação uma oportunidade de melhoria e de desenvolvimento profissional. Como afirma Fernandes,

é muito importante pensar maduramente antes de agir e perceber que estamos perante um processo que tem de se ir construindo e consolidando com o tempo. Todos sabemos que os processos de transformação social e cultural não acontecem de um dia para o outro também sabemos, da sabedoria popular que devagar se vai ao longe... (2009: 23).

Considerações finais

Por todas as questões levantadas ao longo deste trabalho podemos concluir que quer a nível da avaliação do desempenho quer a nível da supervisão pedagógica, ainda existe muito trabalho por fazer.

A avaliação do desempenho docente tem implicações a vários níveis no trabalho desenvolvido nas escolas. No nosso caso, as funções de supervisão inerentes ao cargo de responsáveis científicos tornou-se mais difícil a partir do momento em que se iniciou o processo de avaliação do desempenho. Perante as dificuldades e o clima de tensão vivenciado, a avaliação do desempenho tornou-se um constrangimento e não pudemos ir mais além na persistência do trabalho colaborativo e na reflexão sobre as práticas pedagógicas, tendo adotado uma via “mais pacífica”, sublinhando a vantagem de aliviar o trabalho de todos os docentes.

Através das leituras que efetuámos para a elaboração deste relatório, chegámos à conclusão de que, na altura, fizemos o que devíamos, fazendo imperar o bom senso perante as adversidades. Entendemos que a prática reflexiva, a partilha e o trabalho colaborativo não podem ser impostos, sob pena de poder ter efeitos contrários àqueles a que nos propomos. Salientamos, assim, dois autores que realçam aspetos da nossa linha de pensamento e de atuação a propósito de lidar com a resistência e com a falta de cooperação. Horton (1990) considera que “If people have a position on something and you try to argue them into changing it, you’re going to strengthen that position” (cit. in Brookfield, 1995: 260).

Thurler refere que:

a cooperação profissional continua sendo um enigma, uma espécie de “caixa preta”. Quando ela existe, parece contribuir para o êxito das acções pedagógicas e estruturais que os estabelecimentos escolares empreendem para melhorar os resultados dos seus alunos. Quando ela não existe, não há receitas simples para instaurá-la (2002: 95).

Salientamos a necessidade de uma avaliação do desempenho formativa, com vista ao desenvolvimento profissional e à qualidade do ensino ministrado. Para isso, os Projetos Educativos das escolas deverão nele incluir a vertente formativa e de desenvolvimento profissional, apontando para uma escola aprendente e reflexiva. Neste sentido, tem de haver sinais claros por parte das direções das escolas e pelos próprios coordenadores da intenção de sobrepor a avaliação

formativa à sumativa e de desencadearem um debate alargado sobre o caminho que se pretende trilhar.

Bibliografia

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica- Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª Ed). Coimbra: Almedina.

ALVES, M. P. e MACHADO, E. A. (Org) (2010). *O Pólo de Excelência- Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.

BRAGA, F. (2010). Para uma pedagogia da corresponsabilização e do reconhecimento: Elementos para a construção de um referencial na avaliação do desempenho dos professores. In R. Bizarro e M. A. Moreira (Org.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago, pp.135-148.

BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

DAY, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Cacém: Texto Editores.

FERNANDES, D. (2009). Para Uma Avaliação de Professores Com Sentido Social e Cultural. In *Revista ELO 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 19-23.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2009). Desempenho , Mérito e Desenvolvimento. Para Uma Avaliação Mais Profissional dos Professores. In *Revista ELO 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 287-306.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J., *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago, pp.77-95.

NÓVOA, A. (2004). *Novas Disposições dos Professores - A escola como lugar da formação*. Recuperado em 19 de maio de 2012 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf.

NÓVOA, A (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro SP. Recuperado em 19 de maio de 2012 de <http://pt.scribd.com/doc/2943879/>

NÓVOA, A. (2008). O Regresso dos Professores. In Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, pp. 21-28.

NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. S. (Org.) (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes Sobre a Formação de Professores. In *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 56-69.

SANTIAGO, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Recuperado em 23 de setembro de 2012 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>.

THURLER, M. G. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In PERRENOUD, P., THURLER, M. G., MACEDO, L., MACHADO, N. J. e ALLESSANDRINI, C. D.. *In As Competências Para Ensinar No Século XXI- A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 89-111.

VIEIRA, F. (2009). Supervisão Pedagógica e Emancipação Profissional. *In Revista ELO 16*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 31- 35.

Referências legislativas

Decreto-Lei nº 376/80 de 12 de setembro

Decreto-Lei nº 287/88 de 19 de agosto

Decreto-Lei nº 286/ 89 de 29 de agosto

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de abril

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio

Decreto-Lei nº 105/97 de 29 de abril

Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de janeiro

Decreto-Lei nº 115A/98 de 4 de maio

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro

Decreto-Lei nº 240/ 2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 241/ 2001 de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro

Decreto-Lei nº 200/2007 de 22 de maio

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei nº 104/2008 de 24 de junho

Decreto-Lei nº 144/ 2008 de 28 de julho

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro

Decreto Regulamentar nº 14/ 92 de 4 de junho

Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de maio

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho

Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho

Decreto Regulamentar nº 26/ 2012 de 21 de fevereiro

Despacho nº 17860/2007 de 13 de agosto

Despacho nº 19308/2008 de 8 de julho

Lei nº 39/2010 de 2 de setembro

Portaria nº 970/80 de 12 de novembro

Portaria nº 921/92 de 23 de setembro

ANEXOS

ANEXO I

Diário da República, 2.ª série — N.º 106 — 3 de Junho de 2008

24619

Agrupamento de Escolas Manuel da Maia

Aviso n.º 17202/2008

Por despacho de 1 de Junho de 2007 do presidente do conselho executivo, no uso da competência delegada no n.º 1.1 do despacho n.º 23 731/2006, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 224, de 21

de Novembro de 2006, com efeitos a 1 de Setembro de 2006, foram nomeadas para o quadro de zona pedagógica da cidade de Lisboa e zona a norte de Lisboa, nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e da alínea a) do n.º 1 do artigo 64.º e do artigo 65.º do ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, com as alterações dadas pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, os professoras abaixo mencionados:

Grupo	Nome	Para QZP/código	Código
110	Cidália Patrícia Freitas da Silva	Cidade de Lisboa e zona norte de Lisboa	11
110	Lina Isabel dos Santos Figueira	Cidade de Lisboa e zona norte de Lisboa	11
110	Maílda Teresa Anastácio Alves e Pinho de Almeida	Cidade de Lisboa e zona norte de Lisboa	11
110	Marisa Isabel Rodrigues de Jesus	Cidade de Lisboa e zona norte de Lisboa	11
110	Susana Isabel Silva Borralho Antunes	Cidade de Lisboa e zona norte de Lisboa	11

26 de Maio de 2008. — O Presidente do Conselho Executivo, José Augusto Sousa Rodrigues.

Aviso n.º 17203/2008

Por despacho de 01 de Outubro de 2008 do Presidente do Conselho Executivo, no uso da competência delegada no n.º 1.2 do Despacho n.º 23 731/2006, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 224, de 21 de Novembro de 2006, nos termos do ponto 2, artigo 6.º da Portaria 367/98 de 29/6, com as alterações introduzidas pela Portaria 1046/04 de 16/8, foram homologados os contratos administrativos de serviço docente referentes ao ano lectivo de 2007-2008 dos professores a seguir indicados:

1.º Ciclo:

Cláudia Pereira Morais.

2.º Ciclo:

Emília Fernanda Vieira Rodrigues — 240.
Gonçalo Nuno Neto Francisco — 260.

3.º Ciclo:

Alda Maria Chaves Gonçalves — 300.
Fayaz Bahadurali — 510.

27 de Maio de 2008. — O Presidente do Conselho Executivo, José Augusto Sousa Rodrigues.

Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades

Aviso n.º 17204/2008

Aurora de Jesus Costa Lourenço Tavares, Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, faz saber que, no uso das suas competências delegadas no n.º 1.1 do Despacho n.º 23 731/2006, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 224, de 21 de Novembro de 2006, procede-se à Nomeação Definitiva para categoria de Professor Titular, de acordo com o Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, com efeitos a 01 de Setembro de 2007, os seguintes professores:

Nome	Código do grupo	Departamento
Maria de Fátima de Oliveira de Sousa Cantinho	100	Educação Pré-Escolar
Ana Maria da Costa Marques	110	1.º Ciclo Ensino Básico
Ana Maria Casadinho Carapinha de C. Monteiro	110	1.º Ciclo Ensino Básico
Ana Paula Esteves Caetano Gonçalves	110	1.º Ciclo Ensino Básico
António Martins Ferreira	110	1.º Ciclo Ensino Básico
Graciete Maria Rodrigues M. Gonçalves Vieira	110	1.º Ciclo Ensino Básico
Maria do Céu de Sousa Lobato Seia	110	1.º Ciclo Ensino Básico
Maria Amélia Perfeito Cabral	200	Ciências Sociais e Humanas
Maria Helena Guerreiro Fonseca	200	Ciências Sociais e Humanas
Maria Luísa da Piedade Mateus	200	Ciências Sociais e Humanas
Adélia Augusta Marques Torres	220	Línguas
Isabel Maria de Brito Nunes	220	Línguas
Célia Maria Branco de Matos dos Reis	230	Matemática e Ciências Experimentais
Margarida M.ª Sousa Uva Gama Nunes e Silva	230	Matemática e Ciências Experimentais
Maria da Conceição Mendes Lopes Lameiras	230	Matemática e Ciências Experimentais
Paulo Manuel Ervideira da Silva Pereira	240	Expressões
Filomena Maria Batalha Guerreiro Santos	320	Línguas
Maria Teresa Baptista Canelas Tiago Gouveia	510	Matemática e Ciências Experimentais
João Manuel Custódio Fernandes	620	Expressões
Alda Maria Encarnação Rodrigues Leal	910	Expressões
Ana Cristina Martins Freitas	910	Expressões
Maria da Graça Simões da Silva Dias	910	Expressões

26 de Maio de 2008. — A Presidente do Conselho Executivo, Aurora Jesus Costa Lourenço Tavares.

Agrupamento de Escolas da Póvoa de Santo Adrião

Despacho (extracto) n.º 15395/2008

Por despacho do Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Póvoa de Santo Adrião, no uso da competência delegada no

ponto 1.1 do Despacho 23731/2006, publicado no *Diário da República* 2.ª série, n.º 224, de 21 de Novembro de 2006, procede-se à nomeação de docentes de nomeação definitiva para a categoria de professor titular do quadro do Agrupamento de Escolas da Póvoa de Santo Adrião, de acordo com o Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio, com efeitos a partir de 01 de Setembro de 2007:

Grupo	Nome	Departamento
260	Olga Maria Neto de Aguiar Cardoso Tavares	Expressões
520	Maria Margarida da Silva Galvão Bernardino Costa	Matemáticas e Ciências Experimentais

ANEXO II

de apoio educativo, estabelecidas no contexto do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico;

i) desenvolver e apoiar projectos educativos de âmbito local e regional, numa perspectiva de investigação-acção, de acordo com os recursos da escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades;

j) colaborar com o Conselho Pedagógico na concepção de programas e na apreciação de projectos para a concretização do projecto-turma;

k) desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes do departamento, quer no âmbito da formação contínua, quer no apoio aos que se encontram em período probatório;

l) propor critérios para atribuição de serviço docente, assim como para a gestão de espaços e equipamentos;

m) elaborar propostas para o Plano Anual das Actividades do Agrupamento, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola e proceder à sua avaliação;

n) aferir os critérios de avaliação em cada nível de cada disciplina/ano;

o) eleger, de entre os seus membros, o responsável científico de cada grupo de recrutamento que integra o Departamento, que se constitui como o elemento de apoio ao Coordenador de Departamento Curricular em todas as questões específicas do seu grupo de recrutamento;

p) aos responsáveis científicos devem ser atribuídas, sempre que possível, 2 horas semanais para o exercício das suas funções.

Competências dos Responsáveis Científicos

a) Representar os professores do seu grupo de recrutamento, estabelecendo a ligação entre estes e o Departamento em que estão inseridos;

b) orientar e coordenar pedagogicamente os professores do grupo de recrutamento;

c) verificar o grau de adequação e correcção científica dos instrumentos de avaliação aplicados pelos docentes do seu grupo de recrutamento;

d) coordenar a planificação das actividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo de recrutamento, promovendo momentos de reflexão periódicos;

e) assegurar a permanente actualização das actas do grupo de recrutamento, sempre que as reuniões sectoriais forem oficialmente convocadas;

f) manter o dossiê ou o suporte informático correspondente actualizado, do grupo de recrutamento, com o material pedagógico produzido por si e pelos respectivos professores;

g) promover e estimular a troca de materiais de trabalho produzidos ao longo do tempo, com recurso,

nomeadamente, às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Competências do Coordenador de Departamento Curricular

a) Representar o Director junto dos docentes do seu departamento;

b) funcionar como elo entre os docentes do Departamento Curricular, o Director e o Conselho Pedagógico;

c) convocar e presidir às reuniões do respectivo Departamento;

d) assegurar a participação do Departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Educativo, bem como do Plano Anual de Actividades e do Regulamento Interno do Agrupamento;

e) promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores/educadores do Departamento;

f) colaborar na identificação das necessidades de formação dos professores/educadores do Departamento;

g) assegurar a articulação entre o Departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação.

Artigo 36º

Conselhos de Ano – 1º ciclo

Composição dos Conselhos de Ano

1. Os Conselhos de ano são formados pelos professores titulares das turmas de cada ano de escolaridade do 1º ciclo.

a) os Coordenadores de Ano são designados pelo Director, ouvidos os docentes do respectivo Conselho, salvaguardando a representatividade de todas as Escolas do 1º ciclo com Jardim de Infância do Agrupamento;

b) os professores titulares de turma que leccionam mais do que um ano de escolaridade integram o Conselho do ano em que tiverem mais alunos;

c) no caso em que o número de alunos referido na alínea anterior seja igual em dois ou mais anos, o docente deve integrar o Conselho do ano de nível superior;

d) sem prejuízo do disposto no número anterior deve ficar sempre assegurada a articulação do docente com o respectivo Coordenador de ano;

2. De entre os Coordenadores de Ano são designados, pelo Director, os Coordenadores representantes em Conselho Pedagógico do 1º e 2º ano e do 3º e 4º ano de escolaridade.

3. Aos coordenadores de ano devem ser atribuídas, sempre que possível, 2 horas semanais para o exercício das suas funções.

ANEXO III

11 981

diário da República, 2.ª série — N.º 139 — 20 de Julho de 2006

Maria Isabel Cravciro Mendes Figueiredo, código 19, 7.º grupo A do ensino secundário.
Matilde Silva Marques, código 21, 8.º grupo B do ensino secundário.
Miguel Bastos André, código 38, Educação Física do ensino secundário.
Nuno Alexandre Moita Oliveira, código 38, Educação Física do ensino secundário.
Paula Cristina Simões Ferreira, código 20, 8.º grupo A do ensino secundário.
Paula Emília Farinha Pereira, código 19, 7.º grupo A do ensino secundário.
Pedro Gonçalves Pires Silva Dias, código 38, Educação Física do ensino secundário.
Sandra Maria Silva Pinto Simões, código 15, 4.º grupo A do ensino secundário.
Sara Marisa Graça Dias, código 23, 10.º grupo A do ensino secundário.
Sílvia Alexandra Corgas Pereira, código 24, 10.º grupo B do ensino secundário.
Sónia Catarina Gomes Coelho, código 20, 8.º grupo A do ensino secundário.
Susana Cristina Silva Medeiros, código 28, 12.º grupo B do ensino secundário.
Telma Rita Frazão Gonçalves, código 23, 10.º grupo A do ensino secundário.
Vanessa Gata Fonseca d'Oliveira Lopes, código 38, Educação Física do ensino secundário.
Vera Lúcia Aguiar Almeida, código 39, Informática.
Zita Maria Morgado Martins, código 10, EMRC.

403581 ES/3 Figueiró dos Vinhos:

António Helder Olaio Machado, código 15, 4.º grupo A do ensino secundário.
Filipe Emanuel Ribeiro Oliveira, código 13, 2.º grupo B do ensino secundário.
José Bruno Sousa Carreira Catrau, código 38, Educação Física do ensino secundário.
Maria Odete Neves, código 22, 9.º grupo do ensino secundário.
Nuno Miguel Estremores Serafim, código 38, Educação Física do ensino secundário.
Paulo Filipe Cunha Bastos, código 38, Educação Física do ensino secundário.
Paulo Rui Matos Alves Correia, código 24, 10.º grupo B do ensino secundário.
Telmo Campos Ferreira Dias, código 39, Informática.
Vicência Assunção Paulo, código 25, 11.º grupo A do ensino secundário.

(Não são devidos emolumentos. Isentos de visto prévio, por deliberação do Tribunal de Contas, atento o disposto no artigo 1.º, conjugado com o artigo 114.º, n.º 1, da Lei n.º 98/97, de 26 de Agosto.)

30 de Maio de 2006. — A Coordenadora, *Maria do Céu Ferreira Santos*.

Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches

Aviso n.º 8162/2006

Nos termos do disposto no artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, faz-se público que se encontra afixada no placard da sala do pessoal não docente a lista de antiguidade deste estabelecimento de ensino reportada a 31 de Dezembro de 2005.

De harmonia com o artigo 96.º do citado decreto-lei, o pessoal não docente poderá, no prazo de 30 dias a contar da data de publicação deste aviso, apresentar reclamação ao dirigente máximo dos serviços.

23 de Junho de 2006. — A Presidente do Conselho Executivo, *Maria Helena Pinto*.

Direcção Regional de Educação de Lisboa

Escola Secundária Dom Manuel Martins

Aviso n.º 8163/2006

Nos termos do disposto no artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, faz-se público que foi afixada no placard do pessoal não docente desta Escola, para consulta, a lista de antiguidade do pessoal não docente com referência a 31 de Dezembro de 2005.

O prazo de reclamação ao dirigente máximo do serviço é de 30 dias a contar da publicação deste aviso.

22 de Junho de 2006. — O Presidente do Conselho Executivo, *António Júlio de Almeida Pina*.

Agrupamento de Escolas Elias Garcia

Louvor n.º 561/2006

Prestes a chegar ao termo do actual mandato, aprez-me louvar a professora do quadro Maria Manuela Fava Lopes, do grupo 330, que exerceu funções de assessora do conselho executivo ao longo de três anos (2003-2006) no Agrupamento de Escolas Elias Garcia. A disponibilidade, o mérito e o empenho da sua actuação e conduta foram reconhecidos por todos os seus pares naquele conselho, o que a tornam, por isso, merecedora de público louvor.

26 de Junho de 2006. — O Presidente do Conselho Executivo, *José da Silva Santos*.

Louvor n.º 562/2006

Prestes a chegar ao termo do actual mandato, aprez-me louvar a professora do quadro Maria Lídia Rodrigues da Silva Inácio, do grupo 230, que exerceu as funções de assessora do conselho executivo ao longo de três anos (2003-2006) no Agrupamento de Escolas Elias Garcia. A disponibilidade, o mérito e o empenho da sua actuação e conduta foram reconhecidos por todos os seus pares naquele conselho, o que a tornam, por isso, merecedora de público louvor.

26 de Junho de 2006. — O Presidente do Conselho Executivo, *José da Silva Santos*.

Louvor n.º 563/2006

Prestes a chegar ao termo do actual mandato, aprez-me louvar a professora do quadro Isabel Maria de Brito Nunes, do grupo 220, que exerceu funções de vice-presidente do conselho executivo ao longo de quatro anos (2002-2006) no Agrupamento de Escolas Elias Garcia. A disponibilidade, mérito e empenho da sua actuação e conduta foi reconhecida por todos os seus pares naquele conselho, o que a tornam, por isso, merecedora de público louvor.

26 de Junho de 2006. — O Presidente do Conselho Executivo, *José da Silva Santos*.

Escola Secundária de Leal da Câmara

Louvor n.º 564/2006

No momento em que cesso funções como presidente do conselho executivo da Escola Secundária de Leal da Câmara, de Rio de Mouro, é justo prestar público louvor ao vice-presidente Dr. António Proença da Silva Lobo pelo trabalho desenvolvido ao longo de vários anos em que comigo colaborou no exercício destas funções.

O Dr. António Lobo revelou um elevado sentido de responsabilidade, um forte espírito de equipa e uma elevada competência técnica que fizeram dele uma pessoa imprescindível no bom funcionamento da Escola, nomeadamente ao nível do desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. De realçar, ainda, o papel fundamental que desempenhou no lançamento de vários projectos de modernização administrativa e tecnológica da Escola.

A sua dedicação, a seriedade e o profissionalismo que sempre pôs nas suas tarefas contribuíram decisivamente para o cumprimento dos grandes objectivos desta Escola.

16 de Junho de 2006. — O Presidente do Conselho Executivo, *Manuel Moreira da Costa*.

Louvor n.º 565/2006

No momento em que cessa funções como vice-presidente do conselho executivo da Escola Secundária de Leal da Câmara, de Rio de Mouro, é justo prestar público louvor à Dr.ª Helena Maria Pinho de Figueiredo Freitas de Oliveira pelo meritório trabalho desenvolvido ao longo de vários anos nesta função.

Para além de uma elevada competência pedagógica, revelou um apurado espírito de equipa, de colaboração e um verdadeiro sentido do dever. É de realçar a sua verticalidade, o seu sentido crítico, a sua lealdade e amizade para com os membros da equipa em que se integrou.

Ao longo dos anos em que permaneceu nestas funções, não só propôs como acompanhou várias medidas e projectos que contribuíram para a melhoria dos níveis de qualidade da Escola. A sua dedicação à Escola, muitas vezes com prejuízo da própria saúde e da

ANEXO IV

ANÁLISE SWOT

DO

NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

(Decreto Regulamentar nº 26/ 2012 de 21 de fevereiro)

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecimento da necessidade de simplificar o processo de avaliação.• Valorização da atividade letiva, do ensino e da aprendizagem.• Avaliação sumativa de 4 em 4 anos.• Redução das dimensões a ter em conta na avaliação.• Observação de aulas por avaliadores externos.• Autoavaliação mais direcionada para a prática letiva e para a melhoria da ação educativa.• Limite reduzido de páginas na autoavaliação.	<ul style="list-style-type: none">• Observação de aulas apenas para a obtenção de <i>Excelente</i>, docentes integrados no 2º e 4º escalões e menções de <i>Insuficiente</i>.• Autoavaliação anual que exclui docentes no 8º, 9º e 10º escalões.• Avaliação do desempenho com consequências na carreira.• Desenvolvimento profissional baseado na frequência de ações de formação.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none">• Possível supervisão clínica entre docentes avaliados pelo diretor.• Autoavaliação sem anexos e evidências.• Possível melhoria na partilha e no trabalho colaborativo.	<ul style="list-style-type: none">• Diferentes <i>timings</i> na autoavaliação docente.• Autoavaliação anual exclui docentes no 8º, 9º e 10º escalões.• Manutenção de quotas para obtenção de <i>Muito Bom</i> e de <i>Excelente</i> (lógica economicista).• Manutenção de avaliação sumativa por colegas da mesma escola.